

Tilburg University

Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs

Admiraal-Hilgeman, Th.J.

Publication date:
2009

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Admiraal-Hilgeman, T. J. (2009). *Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs: Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid van loopbaanmethodieken voor Human Resource Management*. Ridderprint offsetdrukkerij B.V.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs

Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid van
loopbaanmethodieken voor Human Resource Management

Th.J. Admiraal-Hilgeman

Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs

Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid
van loopbaanmethodieken voor Human Resource Management

Deze uitgave kwam tot stand mede dankzij financiële steun van Fontys Raad van Bestuur, Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Fontys HRM en Psychologie en de Universiteit van Tilburg.

© 2009, T.J. Admiraal-Hilgeman, Den Dungen, Nederland

Cover design: Lilian Admiraal

Layout: Lilian Admiraal

Drukker: Ridderprint Offsetdrukkerij B.V., Ridderkerk

ISBN: 978-90-5335-202-1

Al het mogelijke werd gedaan om de informatie in dit boek zo juist en actueel mogelijk te maken als kan. Auteur kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor mogelijke nadelen die lezers door eventuele onvolkomenheden in het boek zouden kunnen ondervinden.

Daar waar 'hij' geschreven staat kan ook 'zij' gelezen worden.

Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs

Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid
van loopbaanmethodieken voor Human Resource Management

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit van Tilburg,
op gezag van de rector magnificus, prof. dr. Ph. Eijlander,
in het openbaar te verdedigen ten overstaan van een
door het College voor Promoties aangewezen commissie
in de aula van de Universiteit
op vrijdag 11 september 2009 om 14.15 uur

door

Theodora Jacoba Admiraal-Hilgeman

geboren op 23 maart 1955
te Djakarta, Indonesië

Promotor:
Prof.dr. J.L.A. Geurts

Copromotor:
Dr. W.M. Reynaert

Promotiecommissie:
Prof. dr. L.I.A. de Caluwé
Prof. dr. J.B. Rijsman
Prof. dr. M.J.D. Schalk
Prof. dr. M.J.M. Vermeulen

“Golven zijn water. Wie kijkt naar de golven van de oceaan, ziet de golven op en neer gaan. Als je de diepte ingaat, kun je zien dat golven tegelijkertijd water zijn. Misschien vindt de golf het fijn om zijn eigen aard te zoeken. Misschien heeft hij last van angsten en complexen: ‘ik ben niet zo groot, zo mooi als andere golven’, ‘ik zit in de knel’. De golf heeft misschien onder die dingen, die ideeën te lijden. Maar als de golf zich ombuigt en contact maakt met zijn ware aard, beseft hij dat hij water is. Dan verdwijnen zijn angsten en complexen” (Thich Nhat Hanh, p. 32).

Aan mijn ouders: “zij zijn mijn oorsprong”

Aan Ronald: “hij bepaalt mede mijn heden”

Aan Lilian en Peter: “zij symboliseren de toekomst”

Voorwoord

Theodora Jacoba Hilgeman is de naam die mijn ouders mij bij mijn geboorte gaven in Djakarta, Indonesië, in 1955. Mijn vader was daar leidinggevende in de scheepsbouw, mijn moeder kwam uit het geslacht Visser. Toen ik ruim 2 jaar was, maakten wij per boot de lange reis naar Nederland en kwam ik in een heel andere cultuur terecht.

De metafoor die ik gebruik om mijzelf en mijn (loopbaan)ontwikkeling te beschrijven heeft dan ook betrekking op water, varen, reizen, ontdekkingen doen om zo verschillende denkbeelden en culturen te verbinden. De foto vanaf de 'Great Ocean Road in Australië' op de voorkaft van dit proefschrift symboliseert deze metafoor.

Individuele onderwijsmedewerkers kunnen, zoals Thich Nhat Hanh het verwoordt, verbeeld worden in de "zoektocht van de afzonderlijke waterdruppels naar hun eigen ware aard", zoals golven de zoektocht kunnen verbeelden naar de aard van het team en de zee naar de aard van de organisatie. In dit proefschrift heb ik het over 'sturingsprincipes' die beweging en richting geven aan het handelen op individueel, team- en organisatieniveau.

Men kan de bewegende golven ook zien als de invloed van de elementen, de invloed van alle interne en externe ontwikkelingen op onderwijsmedewerkers en hun organisaties. Beide partijen moeten hiermee leren omgaan en zich 'staande' zien te houden, 'zichzelf zien te blijven'.

Daarbij aansluitend past een beeld van mij als moderne ontdekkingsreiziger die al varende, meebewegend met de golven, graag nieuwe mensen ontmoet om samen te onderzoeken wat ieders passie is en waar ieders kracht ligt. Vanuit die passie en die kracht wil ik anderen uitdagen en zelf uitgedaagd worden om talenten verder te ontplooiën en uit te zoeken hoe we ons individueel, maar

ook als team, als organisatie, kunnen ontwikkelen. Hoe we visies en kennis kunnen delen, doelgericht kunnen samenwerken en speels, experimenterend onze koers zoeken, reflecterend op wat goed en bestendig is.

In dit promotietraject heb ik zo'n ontdekkingsstocht doorgemaakt: een deel van de reis ging door de literatuur, een deel was het zoeken naar samenwerking met mijn promotor en copromotor, maar het meest enerverende deel van de tocht was het werken binnen de verschillende onderwijsorganisaties. Zonder de facilitering door de opdrachtgevers, de actieve inzet en medewerking van de betrokken directeuren, projectgroepleden en andere projectdeelnemers was dit proefschrift nooit tot stand gekomen. Ik ben jullie allen hiervoor zeer erkentelijk. Bij naam wil ik de Fontys procesbegeleiders noemen die mij vergezeld hebben: Hans van Huijgevoort (onderzoeksproject 1), Ans Venselaar (onderzoeksproject 2), Hans van Tartwijk en Harrie Schollen (onderzoeksproject 3), Ineke Kempers (onderzoeksprojecten 4 en 5) en Ric Vos (onderzoeksproject 5). Daarnaast wil ik een aantal mensen noemen en ze bedanken voor hun specifieke bijdrage, hun steun, hun feedback tijdens mijn zoektocht.

Allereerst wil ik mijn ouders danken voor hun liefdevolle stimulans en het doorgeven van levenslust en leergierigheid, met een open blik naar de wereld. Ook mijn man Ronald en kinderen Lilian en Peter wil ik oprecht danken voor hun steun, hun vertrouwen in mij, hun geduld wanneer ik "nog even iets moest afmaken" dat dan toch weer langer duurde dan voorzien. Zonder de trouwe zorg van Jeanne Dodemont, die het thuisfront zo goed mogelijk op orde hield, had ik beslist een heel andere loopbaanontwikkeling doorgemaakt.

Ik dank de Raad van Bestuur en de directeuren van Fontys HRM en Psychologie, voorheen Personeel en Arbeid: Geert Mantingh en Nus Waleson en de directeuren van Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg: Miel Boeijkens en Rob Boerman voor het in mij gestelde vertrouwen en de ter beschikking gestelde tijd en middelen. Raad van Bestuurslid Jan Houben benadrukte bij de start van mijn promotietraject het belang van een realistische planning: wonderwel is het gelukt om binnen de termijn van vier jaar te blijven!

Ik heb bijzondere waardering voor mijn promotor Jac Geurts die het aandurfde om met mij "in zee te gaan" met een ontwerpgericht onderzoek op een heel ander terrein dan het economisch gerichte Organisationsveranderkunde en zo te zoeken naar potentieel veelbelovende verbindingen. Wouter Reynaert, lector van de Fontys kenniskring Career Development, heeft samen met Rupert Spijkerman de door mij gehanteerde Loopbaan Dilemma Methodiek ontworpen. Als copromotor heeft hij mij vooral geprikkeld om te blijven koersen op een juiste 'promotie' grondhouding. Als eerste promovendus van het lectoraat Career Development breng ik de in die kenniskring ontwikkelde ideeën rond talentontwikkeling in praktijk.

Jeroen Nobel, een mooi voorbeeld van verrassende loopbaanontwikkelingen, heeft mij geholpen bij mijn zoektocht in de organisatieliteratuur.

Rita Schildwacht en Kara Vloet vormden voor mij als 'intervisie maatjes' prettige collegae-promovenda, echte 'critical friends'. Familieleden, broer Willem Jan en gezin, vrienden en vriendinnen, collega's hebben mij de afgelopen jaren gesteund, zeker wanneer de golven soms wel heel erg hoog en onstuimig waren. Jantina van der Waal dank ik oprecht voor haar langdurige vriendschap

vanaf de middelbare school, haar steun in moeilijke tijden en bij de laatste loodjes tekstverbetering.

Jos Lumanauw en Petra Kerstens staan als paranimfen voor mij symbool voor gedeeld vakvrouwschap: geen beste stuurlui aan de wal, maar mede-ervaringsdeskundigen.

Ik hoop dat dit proefschrift de lezer inspireert tot verdere ontplooiing van eigen passie en talenten en het werken aan “human dialogue development”.

Doreen

Den Dungen, 2 juni 2009

Inhoudsopgave

I	Het onderzoekskader	Pag.
1.	Inleiding en achtergrond	15
1.1.	Positionering van het onderzoek	16
1.2.	Onderzoeksdoel en relevantie	18
1.3.	De onderzoeksvraag	21
1.4.	Begripsverklaringen	22
1.5.	Ontwikkelingen in het onderwijs	26
1.6.	Toelichting op de inhoud	29
2.	Ontwerp en verloop van het onderzoek	33
2.1.	Onderzoeksinbedding	34
2.2.	Onderzoeksontwerp en -verloop	39
2.3.	Empirische criteria voor de potentieel veelbelovendheid van de ontwikkelde interventietheorie	43
3.	Loopbanen, loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding	47
3.1.	Loopbaantheorieën	48
3.2.	Loopbaanontwikkeling in relatie tot leren in het onderwijs	54
3.3.	Loopbaanontwikkeling in relatie tot HRM	56
3.4.	Loopbaanontwikkeling in relatie tot het begrip competentie	61
3.5.	Loopbaanbegeleiding	70
3.6.	Conclusies voor dit onderzoek	79
4.	Loopbaan Dilemma Methodiek LDM	81
4.1.	Het loopbaandilemma	82
4.2.	Over sturen en leren	85
4.3.	Leerprofiel	87

4.4.	Grondhoudingen	90
4.5.	De STAR(R) analyse	91
4.6.	Conclusies voor dit onderzoek	93
5.	Veranderen en interactie	97
5.1.	Inleiding	98
5.2.	Achtergronden en historisch overzicht OD ontwikkeling	100
5.3.	OD, de huidige stand van zaken	107
5.4.	Ontwerp van de interventies	114
5.5.	Naar een Interactieve Interventie	119
5.6.	Conclusies voor dit onderzoek	122
II	De onderzoeksprojecten	
6.	Over speciale onderwijsmedewerkers in hun werk met bijzondere leerlingen	125
6.1.	Context van de interventie	126
6.2.	HRM Doelstelling van het project	127
6.3.	Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties	131
6.4.	Ervaringen en inzichten	138
6.5.	Conclusies en aanbevelingen	149
7.	Over onderwijsmedewerkers die weer zin kregen in loopbaanontwikkeling	151
7.1.	Context van de interventie	151
7.2.	HRM Doelstelling van het project	154
7.3.	Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties	155
7.4.	Ervaringen en inzichten	162
7.5.	Conclusies en aanbevelingen	170
8.	Over competenties van VO medewerkers	173
8.1.	Context van de interventie	173
8.2.	HRM Doelstelling van het project	175
8.3.	Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties	181
8.4.	Ervaringen en inzichten	189
8.5.	Conclusies en aanbevelingen	197
9.	Over leidinggeven aan onderwijsondersteuners in het HBO	201
9.1.	Context van de interventie	202
9.2.	HRM Doelstelling van het project	203
9.3.	Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties	205
9.4.	Ervaringen en inzichten	211
9.5.	Conclusies en aanbevelingen	218
10.	Over de HBO docent die collega's moet (bege)leiden	221
10.1.	Context van de interventie	221
10.2.	HRM Doelstelling van het project	223
10.3.	Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties	225
10.4.	Ervaringen en inzichten	230
10.5.	Conclusies en aanbevelingen	239

III	Vergelijking en conclusies	
11.	Overzichten van onderzoeksprojecten	241
11.1.	Voortschrijdend inzicht	242
11.2.	Empirische data voor bewijslast veelbelovendheid interventietheorie	257
12.	Conclusies en aanbevelingen	263
12.1.	Onderzoeksvragen	263
12.2.	Een nieuwe praktijktheorie	264
12.3.	Inbedding van de praktijktheorie in een interventiekader	275
12.4.	Op weg naar een geïntegreerd model voor begeleiding van loopbaanontwikkeling	278
12.5.	Kritische kanttekeningen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	280
12.6.	Een verbeterd analysemodel voor loopbaan- en organisatie ontwikkeling	283
12.7.	Richtlijnen voor het inzetten van interactieve interventies	287
13.	Summary / Samenvatting	293 / 296
14.	Literatuur	299
15.	Bijlagen:	311
6.1.	Takenpakket en omschrijvingen 'essentiële situaties' van het management	312
6.2.	Evaluatieverslag Competentieproject Michaëlschool 2001/2002	320
6.3.	Evaluatie Competentie Ontwikkelings Plan gesprek Michaëlschool 2004/2005	322
7.1.	Evaluatieverslag Revitaliseringstraject	325
7.2.	Evaluatievragenlijst Training Loopbaan oriëntatie	333
8.1.	Evaluatieformulier eerste fase Competentieproject ISIS	336
8.2.	De gesprekstraining ISIS	339
8.3.	Evaluatie COP gesprek ISIS competentieproject 2005/06	342
8.4.	Uitkomsten Focused Group interviews afsluiting ISIS traject	344
8.5.	Het competentieprofiel van een procesbegeleider	348
9.1.	Informatie m.b.t. Opleidingstraject teamleiders Facilitair Bedrijf (FFB)	350
9.2.	Evaluatie Professionaliseringstraject Teamleiders FFB	354
9.3a.	Gesprekskader 'Focused Group' interview Teamleiders FFB	359
9.3b.	Gesprekskader 'Focused Group' interview Managers FFB	360
10.1.	Brochure Professionaliseringstraject Teamleiders Fontys	361
10.2a.	Passiefolio bij Professionaliseringstraject Teamleiders Fontys	366
10.2b.	Evaluatieverslag Professionaliseringstraject Teamleiders Fontys	370
12.1.	Integrale Loopbaanontwikkeling in beeld	381
16.	Curriculum Vitae	383

1

1. Inleiding en achtergrond

Binnen onderwijsorganisaties is veel in beweging. Onderwijs vindt plaats in en moet voorbereiden op een wereld die sterk verandert, zowel in technologisch als in economisch opzicht. Het gebruik van ICT en multimedia dringt door in het onderwijs. Economisch is er sprake van wereldwijde afhankelijkheid en de huidige economische crisis zal zijn invloed doen gelden op consumentengedrag, productieprocessen, arbeidskosten en arbeidsplaatsen. Maar ook veranderde opvattingen over de zorg voor mens en milieu raken het onderwijs.

Van onderwijsgeevenden wordt verwacht dat zij oog hebben voor alle ontwikkelingen en veranderingen en dat zij een visie ontwikkelen hoe zij hierop in moeten en kunnen spelen bij hun onderwijs aan leerlingen en studenten. Het onderwijs in Nederland oriënteert zich hierbij sterk op de “Europese aanpak” en investeert in navolging van de Bologna-afspraken, in een kennissamenleving. Van de overheid worden wetgeving en maatregelen verwacht om het onderwijs daarbij te ondersteunen.

Er is ook veel gaande op het gebied van inhoudelijke opvattingen en theorievorming over leren. Dit heeft consequenties voor de te hanteren onderwijsmethodieken, pedagogisch-didactische werkwijzen en in te zetten middelen. Onderwijsorganisaties proberen zich zodanig te ontwikkelen dat zij succesvol inspelen op al deze veranderingen.

Wat geldt voor organisaties in hun totaliteit geldt ook voor de individuele medewerkers die bij deze organisaties werkzaam zijn. Ook van hen wordt gevraagd zich te ontwikkelen. Het zijn immers vooral de docenten die het onderwijs vormgeven en de goede aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt realiseren en waarborgen (Marzano, 2003, p.72; Verbiest en Timmermans, 2008, p.43).

Of zoals Senge (2002, p.16) zegt “allemaal zetten ze zich in voor de kinderen, want ze weten dat de toekomst van de samenleving afhangt van de kinderen. Ze weten dat scholen moeten veranderen” en dat “lerende mensen zich alleen inzetten voor wat ze écht willen leren”. Volgens Senge is visie de drijvende kracht achter leren: mensen moeten inzicht hebben in hun eigen wensen en ambities om te weten wat ze willen leren en ze zullen dat in samenwerking met elkaar moeten realiseren. Binnen scholen kan alleen door interactie van de medewerkers, door het aangaan van verbintenissen, een inspirerende leeromgeving bestaan of ontstaan.

1.1. Positionering van het onderzoek

Onderwijsmedewerkers worstelen met ontwikkelingen die op het onderwijs afkomen, waaronder de diverse wettelijke maatregelen die aandacht vragen voor kwaliteitsverbetering en voor de rol van het personeel hierin (o.a. Wet BIO; www.Wet-bio.nl; www.OCW.nl). Zij zien zich hierbij geplaagd voor een wezenlijk loopbaandilemma:

“Hoe blijf ik in alle veranderingen mezelf, met mijn idealen en ambities, doelstellingen, waarden en normen, terwijl ik toch mee moet en wil bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?”

Dit loopbaandilemma raakt zowel de economische aspecten van een loopbaan (brood op de plank, een goed salaris om allerlei noodzakelijke of leuke dingen te doen), de sociale aspecten (prettige samenwerking met allerlei collega's), de professionele aspecten (“wat is eigenlijk goed onderwijs?”), als de aspecten die meer op zelfverwerkelijking en zelfontplooiing van medewerkers zijn gericht.

In mijn beroepspraktijk als loopbaanprofessional en adviseur bij uiteenlopende projecten binnen scholen kom ik veel mensen tegen die worstelen met de volgende vragen:

“Wat verwacht mijn baas, mijn school van mij?”
“Wat verwacht ik van mijn baas?”
“Ik weet eigenlijk helemaal niet wat me boven mijn hoofd hangt, ik voel me onzeker, weet niet wat te doen”.
“Wat mag en kan mijn baas van mij verwachten?”
“Al die wettelijke maatregelen maken ons helemaal gek, wat verandert er nu weer?”
“Hoe krijg ik alle veranderingen voor elkaar, want het werk is nu eigenlijk al erg zwaar?”
“Wanneer is meedoen met een nieuwe eis of trend ook goed voor mij en voor mijn loopbaan?”
“Hoe blijf ik een vakinhoudelijk goede leerkracht terwijl ik steeds meer tijd moet steken in de organisatie?”
“Hoe behoud ik autonomie in mijn werk?”
“Hoe ga ik om met de werkdruk?”
“Ik voel me gepakt, ik moet steeds meer doen voor hetzelfde geld. Hoe krijg ik meer erkenning voor mijn inzet en werk?”

“Hoe kan ik weer plezier krijgen in mijn werk?”
“Ik vind dat ik steeds minder zinvolle taken heb, hoe breng ik hier verandering in?”
“Ik zie het niet meer zitten allemaal, ik heb gewoon geen eigen leven meer, hoe breng ik hier verandering in?”
“Hoe vind ik gekwalificeerd personeel en hoe houd ik de mensen betrokken?”
“Hoe stimuleer ik mijn teamleden om mee te gaan met alle veranderingen?”

Kortom: onderwijsmedewerkers zitten met een informatietekort, met keuzevragen, durven geen beslissingen te nemen of ervaren handelingsverlegenheid bij het uitvoeren van hun keuzes. Allemaal oriëntatieproblemen waar ze niet goed raad mee weten.

Taborsky tekent aan (1992, p.5) dat mensen allereerst het besef moeten hebben dat ze zelf een keuze kunnen maken:

“Het besef van de noodzaak of wenselijkheid van een verandering waartoe men zelf het initiatief moet nemen, is het begin van een keuzeproces”.

Hij beschrijft als opeenvolgende fasen in dit keuzeproces:

- het besef te moeten kiezen,
- de acceptatie van de keuzeonzekerheid,
- het vrijblijvend exploreren,
- vergelijken van alternatieve mogelijkheden,
- het kiezen zelf
- en vervolgens de uitvoering van de keuze.

Deze persoonlijke verantwoordelijkheid voor het vormgeven van de eigen loopbaan, vooral voor kenniswerkers als onderwijsmedewerkers, komt hierbij steeds nadrukkelijker naar voren (Verburg en den Hartog, 2008; Vloet, 2008; Spijkerman & Admiraal, 2000). Voor onderwijsmedewerkers betekent dit dat ze zich (opnieuw) bewust moeten zijn van hun eigen identiteit en van die van de school waar ze werken. Ze moeten telkens weer afwegingen maken tussen investeren in de éigen vakkundigheid, deskundigheid en arbeidsvreugde en investeren vanwege het (vermeende) belang van de onderwijsmanagers en onderwijsvernieuwers. Soms lijkt het of ze een keuze moeten maken tussen hun eigen belang en het belang van anderen, van de organisatie, alsof er geen kans is op een win-winsituatie. Het is mogelijk persoonlijke groei en zekerheid te vinden door óók je schoolorganisatie en je collega's te laten groeien maar dat is niet gemakkelijk. Het vergt veel van onderwijsmedewerkers én van de school. Als de groei niet gezamenlijk plaatsvindt kan het individu de organisatie schaden door de hakken in het zand te zetten en alle verandering tegen te houden ('zand in de machine', 'tragedy of the commons'). De organisatie kan ook (de motivatie van) het individu schaden en er kan sprake zijn van uitbuiting.

Het uitgangspunt achter organisatiekunde en ook achter dit proefschrift is dat 'the tragedy of the commons' niet hoeft te bestaan. Onderwijsmedewerkers, inclusief leidinggevendenden, moeten keuzes maken hoe ze de 'employment relatie' willen vormgeven in samenhang met hun eigen loopbaanontwikkeling. Volgens Huiskamp (2004, p.46) vraagt dit om "emotional commitment and

identification with the organisation". Het vraagt om een "psychologisch contract" waarin wederzijdse verwachtingen tussen de organisatie en de medewerker zijn vervat. Zo'n contract zorgt voor binding tussen de medewerker en de organisatie en helpt om de doelstelling te realiseren (Schalk & Roe, 2007, p.167).

In de beschreven onderzoeksprojecten ga ik op zoek naar interventies die een bijdrage kunnen leveren aan 'win-win' voor beide partijen. Immers, de medewerkers doen (in goed begrepen eigenbelang) dingen die door de organisatie beloofd worden. Daardoor groeien zij in dubbel opzicht: zij ontwikkelen zich én ze ontvangen hiervoor salaris.

1.2. Onderzoeksdoel en relevantie

Het doel van dit promotieonderzoek is een bijdrage te leveren aan de oplossing van de loopbaandilemma's van onderwijsmedewerkers die zich voor veel veranderingen en vernieuwingen geplaagd zien. Leidinggevend, loopbaanprofessionals en adviseurs die binnen onderwijsorganisaties werkzaam zijn ervaren door alle veranderingen en vernieuwingen handelingsverlegenheid bij het vormgeven van ontwikkelingsgericht personeelsbeleid.

Onderwijsmedewerkers hebben vaak wel de nodige ervaringen opgedaan en hierdoor kennis, inzicht en vaardigheid ontwikkeld maar door de complexiteit van de situatie en een nog onduidelijke (diepere) loopbaan- of leervraag weten zij toch niet zo goed hoe te handelen. De grote diversiteit en complexiteit van de problematiek kan onderwijsmedewerkers 'handelingsverlegen' maken, onzeker over de te kiezen aanpak, onzeker over de eigen deskundigheid, terwijl alle ingrediënten voor 'competent' gedrag aanwezig lijken te zijn. In paragraaf 1.5 worden de ontwikkelingen in het onderwijsveld beschreven die organisatieverandering noodzakelijk maken. Alle projecten in dit boek komen voort uit vragen van onderwijsmanagers en medewerkers die adequaat met deze veranderingen willen leren omgaan. De start van organisatieverandering ligt bij bestuurders en managers, medewerkers moeten de gewenste veranderingen helpen waarmaken. Managers leren in de projecten om de medewerkers zó te begeleiden dat deze laatsten dit veranderingsproces positief ondersteunen.

Zoals in de volgende hoofdstukken uiteengezet wordt heb ik bestaande kennis uit de organisatiewetenschappen gebruikt om interventies voor loopbaanondersteuning te ontwikkelen. Daarbij heb ik gebruik gemaakt van kennis over loopbaanontwikkeling van onderwijsmedewerkers, over HRM (Human Resource Management) en over interventies door interactie. Het onderzoek richtte zich op de vraag óf en hoe concepten en methodieken uit de loopbaanliteratuur bruikbaar zijn ter ondersteuning van genoemde onderwijsveranderingsprocessen: hoe kan individuele loopbaanontwikkeling (Individual Development, ID) worden gekoppeld aan organisatieontwikkeling (Organizational Development, OD)?

Dit onderzoek heb ik gedaan vanuit mijn passie om mensen te ondersteunen bij het vormgeven aan hun loopbaan, hun levensloop, en vanuit mijn professionele expertise. Jarenlang heb ik, eerst als onafhankelijk loopbaanbegeleider en -adviseur, later als docent en leidinggevende binnen een HBO onderwijsorganisatie, mensen geholpen te reflecteren op zichzelf, hun gedrag en hun omgeving. Ik heb hen begeleid in het maken van keuzes voor opleiding,

betaald werk of zinvolle maatschappelijke bezigheden. Waar nodig heb ik hen ondersteund bij het maken van concrete plannen om hun keuzes te realiseren. Bij alle onderzoeksprojecten werden onderwijsmedewerkers voorbereid op of geconfronteerd met competentiegestuurd HRM als ingang voor het koppelen van ID aan OD en vice versa. De projecten waren onderdeel van top down gestuurde organisatieverandering. Bij de beschrijving van de projectdoelen binnen de verschillende onderzoeksprojecten is gebruik gemaakt van de definitie en uitwerking van ontwikkelingsgericht HRM van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002). Deze zienswijze zal ook in hoofdstuk 3 nader worden toegelicht. Het bijzondere, nieuwe van dit proefschrift is dat:

1. ID expliciet wordt ingezet als onderdeel van OD
2. individuele loopbaancounsellingbenadering gecombineerd wordt met de interactieve organisatiebenadering
3. theorieën over ‘practice- en evidence based’ werken uit de individugerichte klinische praktijk worden gearticuleerd met een benadering van bewijs voor veelbelovendheid uit de organisatiekunde
4. vijf achtereenvolgende onderzoeksprojecten laten met behulp van empirisch materiaal en reflecties daarop de “veelbelovendheid” van de nieuwe interventiemethodiek zien; het doel is de methode zodanig te standaardiseren dat grootschalig effectonderzoek zinvol wordt.

Mijn proefschrift rapporteert over een ontwerponderzoek vanuit een ‘loopbaan-conceptueel’ kader en een organisatiekundige aanpak. Voor veranderingsprojecten binnen een aantal onderwijsorganisaties zijn relevante begrippen en methodieken geselecteerd, toegepast, gedocumenteerd en geëvalueerd. De in dit boek gerepresenteerde onderzoeksprojecten hebben gemeenschappelijk dat vertegenwoordigers van de instellingen mij als projectleider, procesbegeleider en/of onderzoeker hebben ingeschakeld en dat ik gekozen heb voor één en hetzelfde onderliggend loopbaantheoretisch kader voor de uitgevoerde interactieve interventies.

Dit promotieonderzoek moet daarmee beschouwd worden als een onderbouwde reflectie op mijn professionele handelen. In dit onderzoek, waarbij loopbaanconcepten en -methodieken zijn ingezet, verzamel ik zoveel mogelijk empirische bewijzen voor een potentieel veelbelovende aanpak (Veerman en Van Yperen, 2006) van procesbegeleiding bij schoolorganisatieveranderprocessen. In hoofdstuk 2 zal dit nader worden uitgewerkt onder de noemer van ‘*kennisontlokkend onderzoek*’ (Veerman en Van Yperen, 2006, p.13).

Opdrachtgevers/onderwijsmanagers, deelnemers aan de onderzoeksprojecten -allen onderwijsmedewerkers- en de betrokken procesbegeleiders waaronder ikzelf, hebben allen gegevens en reflecties geleverd.

De initiële concepten en inzichten heb ik in een aantal projecten bij uiteenlopende instellingen voor (beroeps) onderwijs in Nederland toegepast en na evaluaties bijgesteld om te komen tot een veelbelovend ontwerp van procesbegeleiding in het kader van organisatieverandering (OD) met gebruikmaking van een conceptueel en methodisch kader voor individuele (loopbaan)ontwikkeling van medewerkers (ID).

De aldus ontworpen logisch samenhangende praktijktheorie –‘doe-kennis’– vormt de basis voor de conclusie van veelbelovendheid (Van Yperen en Veerman, 2008, p.40). De onderzoeksprojecten bewijzen dus *niet* dat een ‘vaste inter-

ventie' onder verschillende omstandigheden doeltreffend is. Dat is een brug te ver en vereist vervolgonderzoek, waarbij de in hoofdstuk 12 voorgestelde procesbegeleiding aan grondige praktijktests moet worden onderworpen.

In mijn onderzoek staat de zogenaamde Loopbaan Dilemma Methodiek (LDM) centraal als conceptueel en methodisch kader (Reynaert & Spijkerman, 1995) om te helpen bij individuele medewerkerontwikkeling (ID). Deze keuze, die in hoofdstuk 3 verder wordt toegelicht, is gebaseerd op de positieve resultaten van jarenlange toepassing van die methodiek in mijn eigen op individuen gerichte werk. Daarbij speelt een rol dat de LDM in een leertheoretisch kader is gevat, wat goed bij 'leren in onderwijsorganisaties' past. In mijn diagnostische werk, met name bij het beoordelen van mensen bij werving en selectie van personeel en bij potentieelbeoordelingen, heb ik veel gebruik gemaakt van concepten en werkwijzen vanuit de assessmentbenadering. Alom erkend instrument hierbij is het criterium gerichte interview waarin de STAR(Situatie, Taak, Aanpak, Resultaat) analyse een grote rol speelt (Flanagan, 1954; Spijkerman & Admiraal, 2000, p.194). Deze methode geeft goede aanknopingspunten om heel concreet te analyseren in welke situatie onderwijsmedewerkers zich bevinden, welke taakopvattingen zij hanteren, wat zij in hun organisatiecontext concreet gedaan hebben en wat het resultaat daarvan was. Door hierop te reflecteren en een tweede R (Reflectie) toe te voegen aan de STAR kan in dialoog met de onderwijsmedewerkers nagegaan worden of de medewerkers én de organisatie dezelfde betekenis geven aan het geheel en of de visie en doelstellingen van de medewerkers in lijn (te brengen) zijn met die van de organisatie.

Tevens wordt in de onderzoeksprojecten deze STARR analyse toekomstgericht ingezet: 'wat zien de deelnemers aan het betreffende interventietraject, gegeven hun specifieke situatie, als gewenst resultaat van hun acties? Hoe kan men succesvol inspelen op alle veranderingen en gewenste vernieuwingen? Veranderen dan de taken van de deelnemers? En wat vraagt dit dan aan concrete actie? Wat vraagt dit aan competent gedrag van betrokkenen?' De LDM methodiek en STARR analyse worden in hoofdstuk 4 uitgewerkt.

Vanuit de organisatieveranderkunde is gekozen voor een OD aanpak volgens 'interventie door interactie'. In hoofdstuk 5 wordt dit nader uitgewerkt. Bij elk onderzoeksproject is er doelbewust voor gekozen om aan te sluiten bij de specifieke situatie en context van de onderwijsorganisatie, waardoor er sprake was van telkens opnieuw 'laden' met unieke data van de concrete operaties (Geurts, e.a. 2006). Dit komt tot uiting in de beschrijvingen van de vijf onderzoeksprojecten waarbij verschillende (groepen van) onderwijsmedewerkers betrokken waren (hoofdstuk 6 t/m 10).

Het betrekken van (groepen van) diverse relevante 'professionals' bij het participatief uitwerken van HRM beleid, vormt óók de rode draad in de diverse achtereenvolgende promotie onderzoeken binnen het Departement Organisationswetenschappen van de Universiteit van Tilburg (o.a. Bongers, 2000; Ten Bos, 2000; De Caluwé, 1997; Mayer, 1997; Peek, 2006; Weggeman, 1995). Dit proefschrift sluit bij deze onderzoeken aan.

In de projectbeschrijvingen wordt ook uitgelegd hoe (re-)constructie van de werkwijze samengaat met de evaluatie van de interventies. Hierdoor ontstaat

inzicht in de potentieel werkzame elementen van de interventies en de mogelijke succesfactoren in de organisatiecontext.

Het voortschrijdend inzicht in potentieel effectieve interventies resulteert in een logisch samenhangende praktijktheorie ter ondersteuning van de (loopbaan)ontwikkeling van onderwijsmedewerkers en daarmee van de ontwikkeling van de organisatie. Dit biedt handreikingen aan docenten en hun leidinggevendenden voor het oplossen van het fundamentele loopbaandilemma:

“Hoe blijf ik in alle veranderingen mezelf, met mijn eigen idealen en ambities, doelstellingen, waarden en normen, terwijl ik toch mee moet en wil bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?”

Anders gezegd:

“Hoe kan men een manier vinden om de energie te richten op het eigen belang in samenhang met de belangen van anderen? Ofwel: de energie richten op het organisatiebelang en tegelijk werken aan het eigenbelang?”

Schoolmanagers, loopbaanprofessionals en schooladviseurs krijgen met dit proefschrift een begripsmatig kader en methodische procesbegeleiding aangereikt waardoor onderwijsmedewerkers beter in staat zullen zijn om te gaan met hun loopbaandilemma's. Leidinggevendenden zullen beter in staat zijn zich te verzekeren van de inzet van hun medewerkers om de organisatiedoelen te realiseren.

Met dit proefschrift wil ik er toe bijdragen dat onderwijsorganisaties zich steeds meer ontwikkelen in de richting van ondernemende, lerende organisaties (Senge, 2002, p.6-7). Hierbij kunnen de vijf principes van “persoonlijk meesterschap, gemeenschappelijke visie, bewust zijn van de mentale modellen, teamleren en systeemdenken” binnen de school bijdragen aan “leren als voortdurend oefenen, leren als meesterschap van de weg tot zelfverbetering” (p.10).

Anders gezegd (Verbiest, 2008, p. 42): “het ontwikkelen van onderwijsorganisaties tot professionele leergemeenschappen, gemeenschappen van voortdurend onderzoek en voortdurende verbetering”. Hiervan is sprake als “onderwijsprofessionals in een school duurzaam individueel en samen leren om het onderwijs aan leerlingen, studenten te verbeteren” (p.44).

1.3. De onderzoeksvraag

In dit onderzoek zijn antwoorden gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

“Op welke wijze kan (toegepast) wetenschappelijke kennis over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?”

Nader geconcretiseerd in de deelvragen:

- 1a. Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?
- 1b. Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?
- 2a. In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van

- het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?
- 2b. Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?
 3. Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?
 4. Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?
 5. Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?

Het onderzoek leidt tot:

1. een praktijktheorie over de inzet van loopbaanconcepten en -methodieken
2. een verbeterd analysemodel en verklaringen voor de werking van de interventies
3. gedragsvoorschriften voor procesbegeleiders en/of adviseurs
4. aanbevelingen voor vervolgonderzoek

1.4. Begripsverklaringen

De titel van dit proefschrift luidt:

“Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs”

Met als subtitel: “Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid van loopbaanmethodieken voor Human Resource Management”

Onder **praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek** verstaan we “onderzoek gericht op de ontwikkeling en uitvoering van oplossingen voor praktijkproblemen die bestaan bij aanwijsbare personen, groepen of organisaties buiten de wetenschap en evaluatie hiervan” (‘t Hart, Boeije, Hox, red., 2007).

Onder **bruikbaarheid** verstaan we de positieve bijdrage die door het inzetten van concepten, methodieken, instrumenten en interventies geleverd kan worden aan het realiseren van de doelstellingen. Hierbij wordt het gewenste resultaat daadwerkelijk bereikt: betrokkenen constateren een verandering en ervaren deze als positief.

Een **methodiek** is een wijze van analyseren en aanpakken van de werkproblemen in een bepaald vakgebied (Reynaert & Spijkerman, 1995). Het gaat bij een methodiek om een systematische, planmatige aanpak die overdraagbaar en herhaalbaar is. Het vakgebied in dit onderzoek is dat van de begeleiding van loopbaanontwikkeling. Onder **loopbaanmethodiek** wordt verstaan: de methodiek die gehanteerd wordt bij de ondersteuning en begeleiding van mensen die met vragen zitten rond hun loopbaan.

Er bestaan talloze definities van **loopbaan**. Voor dit onderzoek is gekozen voor de wetenschappelijke definitie die Hall geeft (2002, p.12); deze spreekt mij het meeste aan. Zijn definitie luidt:

“Een loopbaan is de hele reeks van werkgerelateerde activiteiten en ervaringen gedurende de tijdsspanne van het hele leven van de persoon”.

Deze definitie omvat drie kenmerken.

- In de eerste plaats wordt er geen waardeoordeel uitgesproken over de loopbaan. Of deze nu bevredigend of teleurstellend is, iedereen heeft een

loopbaan, waarbij de persoon zelf kan beoordelen wat deze voor hem betekent.

- Het tweede kenmerk betreft de aandacht voor zowel het waarneembare gedrag als de subjectieve beleving, de persoonlijke ervaring.
- Ten derde gaat het over alle werkervaringen tijdens de gehele levensloop. Dit impliceert dat het begrip loopbaan ruimer opgevat wordt dan alleen maar de betaalde baan. Het geeft dus ook de beweeglijkheid en de mogelijke ontwikkeling van loopbanen aan.

Ook het begrip **loopbaanontwikkeling** kent vele omschrijvingen. In hoofdstuk 3 wordt hier vanuit de literatuur verder op in gegaan. Vooralsnog wordt de procesgerichte omschrijving van De Caluwé en Vermaak (2006, p. 298) gehanteerd. Volgens hen “helpt loopbaanontwikkeling individuen hun carrière-doelen te bereiken en is daarmee persoonlijk en individueel”. Organisaties investeren in loopbaanontwikkeling in de hoop dat medewerkers blijven leren, zich blijven ontwikkelen en zo gemotiveerd blijven om de organisatiedoelen te helpen realiseren.

Loopbaanontwikkeling is het proces waarbij medewerkers

- terugblikken op hun levensloop tot nu toe,
- eigen interesses en vaardigheden peilen,
- alternatieve loopbanen bekijken,
- beslissingen nemen om een (nieuwe) impuls te geven aan de loopbaan
- en de voortgang plannen in de gekozen richting.

Egan, Upton en Lynham (2006, p.442) definiëren Loopbaanontwikkeling als “becoming good performers in a specific organization, becoming good co-creators, as well as members of a learning community”. Deze omschrijving past goed bij medewerkers van kennisintensieve organisaties zoals onderwijsinstellingen. Van hen wordt verwacht dat ze niet alleen kennis blijven ontwikkelen, maar ook zichzelf, dus dat ze blijven leren.

Onderwijsmedewerkers zijn diegenen die een aanstelling hebben bij een onderwijsinstelling ongeacht hun specifieke functie. In dit onderzoek gaat het om medewerkers van scholen voor Speciaal Onderwijs (Basis en Voortgezet), medewerkers van Voortgezet Onderwijs van VMBO (Voorbereidend Middelbaar Onderwijs) tot en met VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs) en om medewerkers van HBO (Hoger Beroepsonderwijs) instellingen in Zuid-Nederland.

Leidinggevenden zoals bedoeld in dit proefschrift zijn teamleiders (docenten met een leidinggevende taak) maar ook schoolleiders, (con)rectoren, afdelingsleiders, coördinatoren en (adjunct) directeuren in het Basis en Voortgezet Onderwijs. Uit veel onderzoek (o.a. van Kor, Wijnen en Weggeman, 2008, p. 132) blijkt dat goede leidinggevend

Zij

- selecteren medewerkers op basis van talent (volgens de auteurs “een telkens terugkerend patroon van gedachten en gedragingen dat produc-

- tief kan worden toegepast”);
- formuleren output zodat de medewerker weet wat er van hem verwacht wordt;
 - motiveren medewerkers door hun sterke punten te benadrukken;
 - stimuleren de ontwikkeling van medewerkers door hen te helpen op de juiste plaats terecht te komen; ze weten de juiste “fit” tot stand te brengen tussen talent en type taak;
 - herkennen talent en koesteren dat;
 - weten wat verbeterbaar is en wat niet;
 - formuleren doelen
 - kunnen afstand bewaren.

De auteurs vatten succesvol leiderschap zo samen: “het creëren van een door de medewerkers ervaren gemeenschappelijk gevoel van richting (commitment)”.

In dit proefschrift staan wat betreft leidinggevenden twee dingen centraal:

- de aandacht die van goede leidinggevenden verwacht wordt voor de (loopbaan)ontwikkeling van hun medewerkers, rekening houdend met de talenten van die medewerkers
- de communicatievaardigheden die van leidinggevenden verwacht worden.

In het alledaagse spraakgebruik worden lesgevers aan het basisonderwijs aangeduid als leraren, lesgevers aan het middelbaar onderwijs als leraren of als docenten en lesgevers aan hoger of universitair onderwijs als docenten. In dit proefschrift worden alle lesgevers aangeduid als **docenten**, ongeacht de leeftijd of het niveau van hun leerlingen.

De term **organisatieontwikkeling in het onderwijs** geeft een ingrijpend proces van verandering aan dat veel inzet en tijd van leidinggevenden en docenten vraagt. De vele veranderingen en vernieuwingen die op onderwijs-organisaties afkomen vragen om ontwikkeling van individuele medewerkers, maar ook om ontwikkeling van de organisaties in hun totaliteit. Om sturing te kunnen geven aan organisatieontwikkeling in het onderwijs is zorgvuldige planning en inhoudelijk deskundig leiderschap vereist (De Bie, 2003, p. 25).

Onderwijsverandering en -vernieuwing vraagt ook om beleid ten aanzien van:

- werving en selectie (*instroom*)
- boeien, binden, begeleiden en ‘bewerken’ van zittend personeel, het begeleiden van medewerkers tot interne mobiliteit (*doorstroom*)
- externe mobiliteit (*uitstroom*)

Daarmee raakt onderwijsverandering en -vernieuwing de loopbanen van medewerkers en daarom is een gedifferentieerd, ontwikkelingsgericht personeelsbeleid nodig (Harrison en Kessels, 2004; Hodgkinson & Sparrow, 2002; Kessels & Poell, red. 2002), dat bij voorkeur in interactie tussen leidinggevenden en docenten tot stand is gebracht (Boonstra & De Caluwé, 2006; Kor, Wijnen & Weggeman, 2008; Weggeman, 1995).

Voor een verdere uitwerking van de begrippen organisatieverandering en -ontwikkeling vanuit de organisatiekunde en de veranderkunde wordt verwezen naar hoofdstuk 5.

Bratton en Gold hanteren als definitie van **Human Resource Management, HRM** (2003, p.3 in: Verburg & den Hartog, 2008, p.19):

“Human Resource Management is a strategic approach to managing

employment relations which emphasizes that leveraging people's capability is critical to achieving sustainable competitive advantage, this being achieved through a distinctive set of integrated employment policies, programmes and practice".

Zij stellen dat integratie van beleid, programma's en praktijk, maar ook het aangaan van 'employment relaties' van essentieel belang zijn voor succesvol HRM. 'Employment relaties' zijn volgens hun omschrijving "werkrelaties waarbij medewerkers in toenemende mate (mede)verantwoordelijk worden gemaakt voor hun loopbaan en persoonlijke ontwikkeling".

HRM vraagt dus integratie van de verschillende HRM-instrumenten, -systemen en -praktijken onderling maar ook de integratie van HRM-beleid met de missie, de visie en de strategische doelen van de organisatie en de organisatiecultuur. Het begrip HRM zal in hoofdstuk 3 en 5 vanuit de literatuur nog verder uitgewerkt worden.

In dit proefschrift ging het in alle projecten om het invoeren van het competentiedenken in het kader van personeelsbeleid. Daarom nemen de begrippen **competent, competentie en competentieontwikkeling** een belangrijke plaats is. Voor de betreffende onderwijsorganisaties is het niet alleen belangrijk dat hun medewerkers over voldoende kennis en inzicht beschikken om hun werk efficiënt en effectief te kunnen doen maar ook dat zij in hun hele doen en laten, in hun houding en gedrag, laten zien dat zij waardevol zijn voor de organisatie. **Competent** betekent enerzijds dankzij diploma's of certificaten van (voor)opleidingen en dankzij werkervaring bevoegd zijn om in een bepaalde functie aangesteld te worden, anderzijds gaat het om de bekwaamheid om de bij de functie behorende taken in variërende contexten succesvol uit te voeren. Zoals Dochy en de Rijke (1995, p.20) steeds benadrukken gaat het bij competentie om een combinatie van gedrag en situatiebepaaldheid. Het begrip **competentie** is omstreken en kent talloze definities. In paragraaf 3.3. wordt hier nader op ingegaan. Ook al ontbreekt eenduidige definiëring, toch lijken competentiebeschrijvingen een bijdrage te kunnen leveren aan de ontwikkeling van medewerkers en organisaties. In dit proefschrift wordt aangesloten bij de omschrijving van de kenmerken van competenties door Hoekstra en Van Sluijs (1999):

1. het (meer of minder latent) vermogen van individu, organisatie of maatschappij
2. tot effectief presteren
3. in een bepaalde probleem- of taaksituatie
4. dat objectief waarneembaar, herkenbaar en beoordeelbaar is,
5. als combinatie van expertise en gedragsrepertoire
6. tot op zekere hoogte aan te leren en gericht verder te ontwikkelen (begrensd door erfelijkheid, structuur en cultuur van de organisatie en maatschappij en de aanwezige of te mobiliseren hulpmiddelen).

Competenties beschrijven dus (contextbepaald) *gewenst gedrag* vanuit het perspectief van de organisatie. Competenties zijn gedragsmatige eisen voor functies of taken, uitgewerkt naar concreet waarneembare handelingen, en zijn daarmee werk- en situatiegebonden. Competenties kunnen niet los gezien worden van de voor de betreffende situatie benodigde kennis, ervaring, vaardigheden en attitudes, noch van de beoogde resultaten.

Competenties zijn hiermee ook van cruciaal belang voor de loopbaanontwikkeling van mensen binnen organisaties. Medewerkers zullen inzichten moeten vergaren in eigen kennis, houding en vaardigheden, in eigen capaciteiten, in zichzelf, maar ook in de organisatie en in de competentie-eisen die voor het vervullen van specifieke functies binnen de organisatie gesteld worden.

1.5. Ontwikkelingen in het onderwijs

In deze paragraaf worden kort ontwikkelingen beschreven die in Nederland plaats vinden en impact hebben op het onderwijs zelf en op de onderwijsinstellingen. Zij vormen de achtergrond van de projecten die in deze studie worden onderzocht.

Naast de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en hun consequenties voor de betekenis van arbeid en loopbaan (Van de Heijden & Bochlah, 2006; De Roode, 2006 zie hoofdstuk 3) zijn ook vele veranderde visies op leren (Verloop & Lowyck, 2003) en onderwijsvernieuwingen (De Bie, 2003) van invloed op de inrichting en vormgeving van het onderwijs. Een greep uit die talloze veranderingen binnen de onderwijssector in Nederland:

- Nieuwe visies op onderwijs (zelfstandig leren, competentie gericht leren, 'leren leren', de invloedrijke functie van ICT).
- Nieuwe visie op de schoolorganisatie: toewerken naar een plattere organisatiestructuur, werken in zelfstandige teams.
- Veranderende wet- en regelgeving; Vanaf 1 augustus 2006 is de Wet op de beroepen in het onderwijs (kortweg de Wet BIO, www.bio.nl) van kracht. Tegelijkertijd geldt ook het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Scholen dienen vanaf dat moment een bekwaamheidsdossier bij te houden, waarin de afspraken worden genoteerd over het ontwikkelen en onderhouden van bekwaamheid.
- Het toekennen van persoonsgebonden budgetten voor lerenden die speciale zorg behoeven in samenhang met het streven naar passend onderwijs.
- Adviezen van de onderwijsraad om meer gestructureerd te werken aan talentontwikkeling.
- Toegenomen invloed externe relaties (inspectie, ouders, collega-scholen, bedrijven).
- Veranderde eisen die medewerkers (leraren, docenten en andere betrokkenen) stellen: naast salariseisen en behoefte aan differentiatie in beloning, willen ze hun kwaliteiten benutten en ontwikkelen. Men geeft in toenemende mate aan ook behoefte te hebben aan verdere ontwikkeling, coaching en begeleiding. Ook klinkt steeds duidelijker de roep om werkplezier, om zinvol bezig te zijn. Mensen hebben economische belangen en behoefte aan verlaging van werkdruk, maar ze zijn in hun werk ook op zoek naar een gevoel van saamhorigheid, geborgenheid, geluk.
- Veranderde eisen die het management aan de medewerkers stelt. Voorbeelden daarvan zijn: zelfsturing, verantwoordelijkheid nemen voor de eigen persoonlijke en professionele ontwikkeling; breed inzetbaar zijn, openstaan voor en flexibel inspelen op veranderingen; beschikken over actuele competenties. Met andere woorden: medewerkers moeten (mede) verantwoordelijk worden voor de eigen loopbaan.
- Er is sprake van relatief veel oudere werknemers vooral bij het onderwijzend

- personeel. Tegelijk stagneert de instroom van jongeren mede onder invloed van negatieve publiciteit en imago-verlies.
- Voldoende, goed gekwalificeerd personeel is momenteel moeilijk te krijgen en voor langere tijd te behouden, waardoor de werkdruk op onderwijs-medewerkers toeneemt.

Al deze nieuwe inzichten over de betekenis van arbeid en loopbaan en over de veranderde visies op leren (Verloop & Lowyck, red., 2003) en onderwijs-vernieuwingen (De Bie, red., 2003; Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002) hebben uiteraard gevolgen voor het onderwijs. Genoemde auteurs richten hun aandacht hierbij vooral op de leerkracht, de docent in relatie tot de lerende. Hoe zij deze lerende kunnen ondersteunen bij het steeds meer zelf verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces. De rol van de docent, de leerkracht, verschuift hierdoor van overdrager van informatie (kennis en inzicht) en trainer van vaardigheden, naar het begeleider zijn van het omvattender leer- en (studie)loopbaankeuzeprocessen. Kennis, inzicht en vaardigheid blijven essentiële elementen, maar er komt meer aandacht voor houding, leermotivatie en persoonlijke groei.

Er is een drieslag nodig om het onderwijs didactisch te transformeren. Ten eerste: onderwijsinhoudelijke sturing vanuit opdrachten die sterke overeenkomst vertonen met realistische beroepssituaties, in plaats van het aanbieden van standaard vakken. Ten tweede: ondersteuning en coaching door de docenten van de lerende in hun ontwikkelings-, leerproces en ten derde: een adequate beoordeling van de leerresultaten. Feedback op de ontwikkelde kennis, inzicht, vaardigheden en houding (tot uiting komend in competent gedrag) en de mate van reflectie van de lerende, staan hierbij centraal. De lerende moet leren een 'reflective practitioner' worden (Schön, 1984p. 61-62):

"Reflecting on their knowing in practice –'reflection on action'–, but also reflecting on practice while they are in the midst of it –'reflection in action'–. He may reflect on the tacit norms and appreciations which underlie a judgment, or on the strategies and theories implicit in a pattern of behaviour. He may reflect on the feeling for a situation which has led him to adopt a particular course of action, on the way in which he has framed the problem he is trying to solve, or on the role he has constructed himself within a larger institutional context".

Door deze reflectie kan (professionele) kennis ook ter discussie gesteld worden en in dialoog verder ontwikkeld worden.

In de interactie met de lerende en in het vormgeven van een veilige maar tegelijk uitdagende, inspirerende leeromgeving waarin geëxperimenteerd wordt met nieuw gedrag, speelt de docent dus een cruciale rol (Admiraal, 2005). Ook Kessels (1999), Korthagen (2004) en Teune (2004) beschrijven de veranderende rol van docenten. Teune verwoordt in zijn proefschrift (p.59) over competentiegericht opleiden de verschillende docentrollen: niet alleen de rol van inhoudsdeskundig expert, maar ook de rol van coach en supervisor. Hij geeft aan dat het competentiegericht onderwijs om een verschuiving vraagt van *opleiden –in de zin van kennisoverdracht– naar leren in de breedste zin van het woord* om adequaat te kunnen functioneren op de toekomstige werkplek. Het huidige onderwijs vraagt om docenten die dit werkplekleren (leren op de werkplek in een organisatie) kunnen stimuleren en faciliteren door het

scheppen van uitdagende leeromgevingen die sterk lijken op de realistische werkplek. Dit betreft inhoudelijk en pedagogisch-didactisch natuurlijk de docenten, maar ook de andere onderwijsmedewerkers hebben ieder op hun eigen manier invloed op die leeromgeving.

Er is echter kritiek op dit 'nieuwe, competentiegestuurde leren (o.a. Korthagen, 2004; Rubens, 2007). Korthagen (p. 22) vindt het competentiebegrif vaag en betoogt dat competenties nauwelijks valide en betrouwbaar vast te stellen zijn. Niet duidelijk is vast te stellen of competentiegericht opleiden tot gunstige resultaten leidt. Hij pleit ervoor niet teveel nadruk te leggen op de 'objectieve' beoordeling van competenties maar vooral aandacht te hebben voor het rol-model van de docent met aandacht voor de motivatie, inspiratie en persoonlijke kwaliteiten. Docenten moeten volgens hem de professionele ontwikkeling van lerenden ondersteunen vanuit een meer holistisch kader met aandacht voor betrokkenheid, identiteit, overtuigingen en bekwaamheden, zoals die tot uiting komen in gedrag in een bepaalde context. Dit laatste onderschrijf ik van harte, niet alleen voor de leerling of student, maar ook voor de professionele ontwikkeling van de onderwijsmedewerkers zelf. Rubens (2007, p. iii) beschrijft als kern van de kritiek dat competentiegericht onderwijs 'te smal' wordt ingevuld. In plaats daarvan zou het (middelbaar beroeps)onderwijs moeten werken aan integrale beroepsvorming. Daar waar competentiegericht leren vooral de nadruk lijkt te leggen op vakbekwaamheid, pleit hij voor integrale beroepsvorming waar ook aandacht besteed wordt aan de beroepscultuur (binding met de toekomstige beroepsgroep en het verwerven van een duidelijke beroepsidentiteit) en aan beroepsethiek (voorbereid zijn op beroepsethische dilemma's). Ook richt de kritiek zich volgens Rubens op de inhoud van leren (bij competentiegericht leren zou kennis niet meer belangrijk zijn), op de didactiek van het leren (er zou vooral sprake zijn van zelfgestuurd leren) en op de organisatie van het leren (veel lesuitval, deelnemers die aan hun lot worden overgelaten). Deze kritiek wordt niet alleen door docenten zelf geuit op congressen, maar ook in de media en talloze publicatie breed uitgesponnen. Voor onderwijsgeevenden leidt al deze commotie rond competentiegericht leren tot een gevoel van aantasting van hun positie als vakinhoudelijk expert. Dit kan leiden tot weerstand en tegenhouden van vernieuwingen, maar ook tot toenemende onzekerheid over hun eigen betekenis. Allemaal mogelijke reacties die van invloed kunnen zijn op hun verdere (loopbaan)ontwikkeling. Deze aspecten van (arbeids) identiteit en beroepsethische dilemma's zorgen voor (loopbaan)vragen bij onderwijsmedewerkers. In hoofdstuk 12 zal blijken hoe ik met de gekozen interventies in de vijf projecten deze kritiek op competentiegericht opleiden wil hanteren.

De ontwikkelingen binnen het Basis en Voortgezet Onderwijs zijn in historisch perspectief geplaatst in het grootschalige en kritische onderzoeksrapport van de commissie Dijsselbloem (2008). Uit de verschillende aanbevelingen van de commissie Dijsselbloem is in het kader van dit proefschrift van belang, dat men voorstelt de komende jaren nadrukkelijk te investeren in zowel de initiële opleiding, als in de bijscholing van docenten en het meer betrekken van leraren zelf bij de invoering van onderwijsvernieuwingen, omdat het alles te maken heeft met verandering van taak- en rolverwachtingen en -opvattingen. Het raakt direct aan hun loopbanen, maar –zij het iets minder direct– ook aan de

loopbanen van het overig, onderwijsondersteunend personeel.

Binnen het HBO zijn vergelijkbare ontwikkelingen gaande, zoals ook blijkt uit diverse jaarverslagen van Hogescholen en uittalingen van overheidszijde onder andere tijdens de HBO Raad conferentie van 2008 (www.hbo-raad.nl; Leijnse, Hulst en Vroomans (2007)). Ook hier is er sprake van veranderende opvattingen over leren, worden onderwijsinstellingen steeds nadrukkelijker bevraagd op het kwaliteitsaspect en op het ontwikkelen van kennis en innovatieve methodieken en technieken.

Men wenst een overgang van een vooral op kennisoverdracht gerichte onderwijsinstelling naar een onderwijsinstelling waarin kennis gedeeld en ontwikkeld wordt, een zogenaamde “learning community”, zoals bijvoorbeeld Fontys Hogescholen dit verwoorden. Naast kennisdeling en kennisontwikkeling, neemt (praktijkgericht) onderzoek een steeds prominentere plaats in. Het HBO besteedt in toenemende mate aandacht aan de competenties die van onderwijsmedewerkers van alle niveaus gevraagd worden. Dit heeft tot gevolg dat personeelsbeleid op een andere manier moet worden ingericht en dat leidinggeven aan onderwijspersoneel, met name aan leerkrachten, aan docenten, andere eisen stelt aan de organisatie en hun leidinggevendenden dan voorheen. Al deze veranderingen en ontwikkelingen nopen medewerkers om zich te bezinnen op hun positie, op hun arbeidsidentiteit, op de manier waarop ze hun werk willen blijven doen. Het stelt hen voor het dilemma (Hamaker, 1998):

“Hoe kan ik mezelf blijven, me staande houden in deze veranderende organisatie en zinvol gebruik maken van mijn persoonlijke kwaliteiten, talenten en ervaringen en me tegelijk leren aanpassen aan de veranderde organisatiedoelen?”

Ook leidinggevendenden van onderwijsorganisaties vragen zich af hoe ze met HRM adequaat kunnen inspelen op al deze veranderingen. Hamaker benadrukt hierbij dat talenten onderling samenhangen in een talentenfiguratie en onder invloed van een veranderende, zich ontwikkelende omgeving verder kunnen groeien. Om hun personeel verantwoord verder te kunnen brengen in hun ontwikkeling, moeten leidinggevendenden volgens hem zelf ook hard werken aan de groei van hun eigen talenten (p. 143). Diverse onderwijsinstellingen hebben daartoe activiteiten ingezet, met als doel leidinggevendenden te leren, in samenspraak en samenwerking met hun medewerkers, adequaat in te spelen op alle veranderingen in hun onderwijsorganisatie. Bij een aantal van die trajecten heb ik de interventiestrategie (mee) ontwikkeld, als procesbegeleider de interventies ondersteund en het uitvoeringsproces nader onderzocht.

In de navolgende hoofdstukken wordt een verantwoording gegeven van de gekozen onderzoeksaanpak en methodologie, de toegepaste loopbaanconcepten en -methodieken en het gehanteerde analysemodel vanuit de Organisatiewetenschap. Om deze verantwoording te ondersteunen wordt dieper ingegaan op relevante literatuur over loopbaanontwikkeling, organisatieontwikkeling en veranderekunde.

1.6. Toelichting op de inhoud

Dit boek is opgedeeld in drie delen.

Deel I omvat de hoofdstukken 1 tot en met 5 waarin het achtergrondkader, de onderzoeksvragen en -opzet uitgewerkt worden. In hoofdstuk 2 worden het ontwerp en verloop van het onderzoek verder uitgewerkt. Uiteengezet wordt dat het hier gaat om een praktijkgericht onderzoek waarbij een vijftal projecten worden beschreven, ondersteund door literatuurstudie. Het tweede hoofdstuk beschrijft hoe het onderzoek is uitgevoerd. In hoofdstuk 3 wordt nader ingegaan op de relevante literatuur over loopbanen, loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding. Dit hoofdstuk fungeert als begripsmatige achtergrond en de positionering van de zogenaamde Loopbaan Dilemma Methodiek van Reynaert en Spijkerman (1995) in hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 5 gaat in op de organisatieontwikkeling en veranderkunde, uitmondend in een beschrijving van het in dit onderzoek gebruikte model van Geurts e.a.(2006). Samen leveren de hoofdstukken 3, 4 en 5 de bouwstenen voor het ontwerp van de interventies en voor de structuur van de reconstructie van de onderzoekscases.

Deel II omvat de hoofdstukken 6 tot en met 10. In de hoofdstukken 6 tot en met 10 wordt gerapporteerd over de verschillende projecten. De verschillende interventiebeschrijvingen fungeren voor dit proefschrift als onderzoeksmateriaal en als procesbeschrijving van het onderzoek.

Project 1 betreft het *Competentieproject op een school voor Speciaal Onderwijs in Noord-Brabant (2002-2005)*.

In samenwerking met het managementteam en de 'competentie'projectgroep van de school is een interactief veranderingstraject ontworpen om ontwikkelingsgerichte personeelsbeleid vorm te geven en te implementeren. In reactie op alle externe en interne ontwikkelingen, had een herformulering van de missie, visie en strategische doelen plaatsgevonden. Men wilde door het uitwerken van competentieprofielen en een begeleidingsaanpak, een voor alle medewerkers herkenbare ontwikkeling op gang brengen. De Loopbaan Dilemma Methodiek en de STARR-analyse zijn gebruikt om de interventies vorm te geven.

Project 2 betreft het *'Revitaliseringproject' van medewerkers van een HBO instelling (2004-2005)*.

Als onderdeel van het Extra Attention Project (EAP) van het loopbaancentrum voor medewerkers wilde men in haar aanbod een 'revitalisering'training, een begeleidings-, ondersteuningstraject opnemen. Men zag zich namelijk geconfronteerd met medewerkers, die om uiteenlopende redenen niet meer zo 'productief' bleken of extra aandacht behoefden. Bijvoorbeeld vanwege de invoering van noodzakelijke onderwijsvernieuwingen.

De problematiek van de eerste groepen potentiële deelnemers was complex en ondersteuning leek dringend noodzakelijk en gewenst, zowel door de organisatie als de medewerkers zelf.

De doelstellingen waren:

- deelnemers zijn zich na het traject bewust van hun eigen loopbaanontwikkelingsproces en hervinden hun vitaliteit
- deelnemers krijgen zelf meer invloed op de eigen situatie (meer eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing, conform het vraaggerichte, competentiegestuurde onderwijsconcept voor studenten binnen die HBO instelling);
- deelnemers bepalen wat de betekenis is van werken in hun leven en welke

- plaats zij in het arbeidsproces willen (her)nemen;
- deelnemers komen in beweging, bepalen de eigen richting en voeren hun persoonlijke plan van aanpak uit als een continu leerproces, een voortdurende professionalisering op weg naar kwaliteitsverbetering.

De Loopbaan Dilemma Methodiek en de STARR-analyse zijn ingezet als conceptueel kader voor de uitwerking van het programma om ook hier na te gaan hoe medewerkers eigen belangen en organisatiebelangen met elkaar konden verbinden.

Project 3 betreft het *ISIS Competentieproject op drie scholen voor het Voortgezet Onderwijs V.O. (2004-2006)*.

In samenwerking met organisatie-adviesbureau ISIS is op een drietal scholen voor Voortgezet Onderwijs in de provincies Noord-Brabant en Limburg een zogenaamd competentieproject uitgevoerd. Men wilde met dit project zoveel mogelijk 'bottom up' vorm gaan geven aan ontwikkelingsgericht personeelsbeleid. Het doel was de verwachtingen te verhelderen, die men had van medewerkers en hun leidinggevendenden. Men wilde met elkaar onderzoeken hoe men adequaat kon inspelen op alle veranderingen die men op de scholen af zag komen en wat dit aan competenties vroeg. Ook hier werden als onderliggend kader de Loopbaan Dilemma Methodiek en de STARR-analyse verwerkt in de procesbegeleiding. Het gewenste resultaat was enerzijds het ontwikkelen van bruikbare en voor medewerkers herkenbare competentieprofielen. Anderzijds streefde men in dit project naar het uitwerken van een begeleidings- en gespreksaanpak ten behoeve van de verdere competentie- en loopbaanontwikkeling van de medewerkers.

Project 4 betreft het *Opleidingstraject Teamleiders bij het Facilitair Bedrijf van een grote HBO instelling (2003-2008)*.

In samenwerking met de projectleider en de opdrachtgevers: de manager Facilitair Bedrijf en de manager Personeelszaken, is met de Loopbaan Dilemma Methodiek een gefaseerd traject uitgewerkt om de teamleiders bewust te maken van de geactualiseerde missie en visie van de HBO instelling, respectievelijk van de verschillende afdelingen van het Facilitair Bedrijf.

Tevens is als doel gesteld: een verdere bewustwording van de aanstaande veranderingen in Personeelsbeleid zoals o.a. competentiegestuurd en resultaatgericht werken. Hierbij is samenwerking over de grenzen van de afdelingen gestimuleerd. De STARR-analyse werd gebruikt om teamleiders de eigen taken, bevoegdheden en werkwijze, maar ook hun talenten, nader onder de loep te laten nemen en hen te stimuleren om samen met de direct leidinggevende Persoonlijke Ontwikkelings Plannen op te stellen en de hiervoor noodzakelijke randvoorwaarden te bespreken. Ook hier ging het om het afstemmen van eigen talenten, eigen belangen en doelstellingen op de competentie eisen en belangen van de organisatie.

Project 5 tenslotte, betreft het *Professionaliseringstraject Teamleiders van een grote HBO Instelling (2007-2008)*.

Mede door de invoering van een omvangrijke onderwijsinnovatie waarbij competentiegestuurd en vraaggericht opleiden centraal kwamen te staan, was er behoefte aan ondersteuning en verdere professionalisering van teamleiders. Teamleiders worden steeds meer gezien als de sleutelfiguren bij het leiding-

geven aan medewerkers in resultaatverantwoordelijke teams en het in goede banen leiden van hun (loopbaan)ontwikkelingen. Veel aandacht ging uit naar het ontwikkelen van persoonlijke (competentie) ontwikkelingsplannen in relatie tot de vastgestelde team- en hogeschoolplannen om de door de Raad van Bestuur gepromote 'kwaliteit in learning communities' te kunnen waarborgen. Ook voor dit traject geldt dat de Loopbaan Dilemma Methodiek en de STARR-analyse leidraad zijn geweest voor de opbouw en uitwerking van het begeleidingstraject, gericht op het afstemmen van de eigen talenten, eigen belangen en doelstellingen op de competentie eisen en belangen van de organisatie.

Deel III, bestaat uit de hoofdstukken 11 en 12. In hoofdstuk 11 worden twee overzichtsschema's gepresenteerd. De eerste tabel biedt een vergelijking van de vijf projecten aan de hand van de aspecten uit een model van Geurts e.a. (2006). De tweede tabel maakt inzichtelijk welke empirische data vanuit de drie bronnen: opdrachtgevers/managers (A), deelnemende onderwijsmedewerkers (B) en de procesbegeleiders (C) de onderbouwing bieden voor de 'bewijslast van veelbelovendheid' (Effectladder van Van Yperen en Veerman, zie paragraaf 2.1.). De drie criteria waaraan deze bewijslast wordt 'afgemeten' zijn een bewerking van de criteria van Van Yperen en Veerman (aansluiting, inbedding en benutting) en worden door mij als volgt verwoord: doe-baar, validiteit van de ingrediënten en kans op effecten. In hoofdstuk 12 werk ik het geëxpliciteerde voortschrijdend inzicht verder uit in een praktijktheorie met een verbeterd conceptueel kader, doe ik aanbevelingen voor een methodische procesbegeleiding voor loopbaanontwikkeling en de rol van de begeleider daarbij. Ik sluit af met een verbeterd ontwerp- en analysemodel en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Tenslotte volgen de samenvatting, literatuurreferenties en bijlagen.

2. Ontwerp en verloop van het onderzoek

Na in het vorige hoofdstuk de aanleiding en probleemsituatie geschetst te hebben ga ik in dit hoofdstuk in op de methodologische keuzes rond het ontwerp en het verloop van het onderzoek. Zoals gezegd gaat het om praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek van 'real life' interventies binnen een aantal onderwijsorganisaties. Welbewust heb ik óók gekozen voor het reflecteren op eigen handelen als kwalitatief onderzoeker. Voor mij bood het denkkader van Veerman en Van Yperen een goed model om het eigen onderzoek in te plaatsen (zie verderop in paragraaf 2.1).

In de door mij uitgevoerde literatuurstudie heb ik gericht gezocht naar een kader waarin loopbaanontwikkeling en organisatieontwikkeling ingebed konden worden. Vervolgens ben ik op zoek gegaan naar literatuur die als ondersteuning voor mijn empirische bevindingen kon dienen. De interventies die in de praktijk-situaties zijn toegepast, zijn beschreven en geëvalueerd volgens een model van Geurts e.a. (2006).

In het onderzoek lopen een aantal "zoekacties" naast, en soms door, elkaar:

- onderwijsmedewerkers zijn op zoek naar zelfinzicht en naar inzicht in de organisatie;
- de procesbegeleider 'onderzoekt' de medewerkers en hun situatie om hen te ondersteunen bij het verkrijgen van dat inzicht;
- de onderzoeker onderzoekt bovenstaande processen om antwoord te krijgen op haar onderzoeksvragen;
- onderwijsmedewerkers helpen elkaar en de begeleidend onderzoeker met het (re)construeren van de waarnemingen en het geven van betekenis aan de interventies;

Het materiaal dat ik verzameld heb biedt mij aanknopingspunten om te komen

tot een conceptueel- en handelingskader:

1. een praktijktheorie over de inzet van loopbaanconcepten en -methodieken
2. een verbeterd analysemodel en verklaringen voor de werking van de interventies
3. gedragsvoorschriften voor procesbegeleiders en/of adviseurs
4. aanbevelingen voor vervolgonderzoek

2.1. Onderzoeksinbedding

Zoals reeds in paragraaf 1.1 is aangegeven gaat het om praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Dit type onderzoek is te onderscheiden van fundamenteel wetenschappelijk en van praktijkgericht niet-wetenschappelijk onderzoek. Het doel van fundamenteel wetenschappelijk onderzoek is de ontwikkeling en toetsing van theorieën voor de oplossing van kennisproblemen, bijvoorbeeld door experimenteel onderzoek.

Alledaags, niet-wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek is gericht op het (snel) beslissingen kunnen nemen in praktijksituaties, zonder geremd te worden door de regels en kwaliteitscriteria die aan wetenschappelijk onderzoek worden gesteld.

Het doel van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek is het ondersteunen van beslissingen van mensen die werkzaam zijn in de praktijk. Er wordt verondersteld dat dit type onderzoek past in de regulatieve cyclus van besluitvorming (Van Strien, 1986; Van Aken, 1994; De Caluwé, 2006). Hierbij wordt gebruik gemaakt van bestaande theorieën en tevens een eigen praktijktheorie ontwikkeld die gericht is op concrete verschijnselen in de onderzoekssituaties. In dit proefschrift is nadrukkelijk voor praktijk wetenschappelijk onderzoek gekozen vanwege de complexe situaties in onderwijsorganisaties, waar beslissingen van managers verstrekkende gevolgen kunnen hebben voor het functioneren en welbevinden van onderwijsmedewerkers. De manier waarop HRM wordt vormgegeven heeft consequenties voor de manier waarop men omgaat met loopbaanvragen en -dilemma's en daarmee voor de loopbaanontwikkeling van medewerkers.

De aanleiding voor dit promotieonderzoek wordt gevormd door de loopbaan-dilemma's van onderwijsmedewerkers en door de praktijkproblemen op het gebied van HRM van de leidinggevenden in een vijftal onderwijsorganisaties.

In de huidige situatie, waarin ze continu blootgesteld worden aan veranderingen, lijkt het hoofddilemma voor onderwijsmedewerkers vooral het zoeken naar balans in energiebesteding: het richten van energie op het eigen belang en het gebruiken van energie voor het tegemoet komen aan de belangen van anderen, van de organisatie, van de omgeving.

“Hoe blijf ik in alle veranderingen mezelf, met mijn idealen en ambities, doelstellingen, waarden en normen, terwijl ik toch mee moet en wil bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?”

Dit is een fundamentele vraag waar mensen zich voor gesteld zien in hun loopbaanontwikkeling.

“Hoe behoud ik mijn eigen identiteit als persoon en professional? Hoe behoudt de organisatie haar identiteit en continuïteit?”

Het onderzoek is erop gericht om te achterhalen of het gebruik van loopbaanconcepten en -methodieken, ingebed in een interactieve interventiebenadering, een bijdrage kan leveren aan het oplossen van het geschetste loopbaan-dilemma. Oplossen betekent hier: acceptabele (leer)arrangementen in gang zetten die realistisch en dus haalbaar zijn. Het maken van leerarrangementen impliceert het zoeken naar balans tussen het eigenbelang en dat van de onderwijsinstelling en hier keuzes in maken.

In de verschillende projecten ben ik zelf steeds de constante factor geweest en ik heb de loopbaanconcepten en -methodieken als kader gebruikt. Daarom zie ik dit onderzoek óók als werken aan een verdere explicitering van eigen activiteiten, van de door mij gehanteerde sturingsprincipes: visie, regels en inzichten en wat dit mij aan voortschrijdend inzicht heeft opgeleverd. Het gaat hier dus om explicitering van 'drieslag leren' (Swieringa & Wierdsma, 1990) wat in hoofdstuk 4.2 nader wordt toegelicht.

Per project zijn er interventies uitgevoerd, zijn betrokkenen hierbij geobserveerd, zijn er voortgangsverslagen van het proces gemaakt, zijn deze verslagen als 'membercheck' voorgelegd aan betrokkenen en is er met hen op uiteenlopende wijze geëvalueerd, afhankelijk van de concrete situatie.

Het verloop van elk project was als volgt:

- de uitvoering van interventie
- de observatie van de betrokkenen
- het maken van voortgangsverslagen
- het voorleggen van deze verslagen aan betrokkenen ("membercheck")
- een evaluatie met betrokkenen, afhankelijk van de concrete situatie.

In navolging van Veerman en Van Yperen (2006, 2008) wil ik mijn eigen ervaringen en opgebouwde expertise nader expliciteren en al doende werken aan een wetenschappelijke onderbouwing van een praktijktheorie die handelt over de inzet van Loopbaanmethodieken in het kader van HRM en het gebruik van interactieve interventies vanuit OD.

Veerman en Van Yperen (2006, 2008) hebben binnen de Jeugdzorg een model ontworpen voor ontwikkeling van 'practice based evidence', de zogenaamde Effectladder (fig. 2.1 onderaan te beginnen bij fase 1).

Door allereerst de praktijk te beschrijven en vervolgens in de praktijk *bottom-up* data, 'practice based evidence', te verzamelen over wat lijkt te werken kan dit uiteindelijk na meerdere onderzoeks-, reflectie- en leercycli leiden tot 'evidence based practice'.

Hun onderzoek is gericht op de ervaren professional die veelal impliciet activiteiten onderneemt en 'voelt' wat werkt en waarom het werkt maar dit (nog) niet expliciet weet te verwoorden. Door de praktijk, de eigen interventies, te beschrijven, hierbij data te verzamelen en vervolgens te analyseren op werkzame onderdelen, kunnen volgens Veerman en Van Yperen de eerste stappen worden gezet naar een wetenschappelijke 'bewijsvoering'.

In figuur 2.1 is de Effectladder met de vier opeenvolgende stappen (potentieel, veelbelovend, doeltreffend en werkzaam) zichtbaar gemaakt. In figuur 2.2 zijn de verschillende stappen uitgewerkt naar verschillende soorten onderzoek. Gezien de overeenkomsten tussen de Jeugdzorg en het Onderwijs qua

turbulente veranderingen, de sterke gerichtheid op het werken met mensen, de inzet van kenniswerkers als waarborg voor een kwalitatief verantwoorde dienstverlening, wil ik mijn onderzoeksaanpak relateren aan deze methodiek van Veerman en Van Yperen.

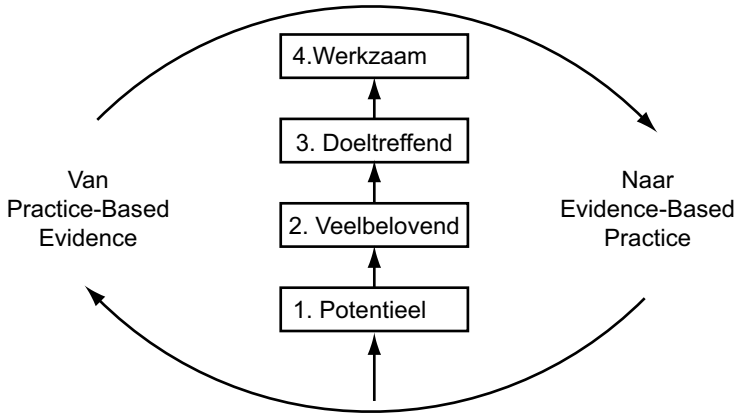


Fig. 2.1 Effectladder (Veerman en Van Yperen, 2008)

Dit promotieonderzoek kan hiermee gezien worden als een onderbouwde reflectie op eigen handelen met daarin zoveel mogelijk bewijzen van “veelbelovendheid”, die verkregen zijn in interactie met diverse betrokkenen en zijn verwerkt in een potentieel veelbelovende interventietheorie. Door Veerman en Van Yperen wordt dit in figuur 2.1 aangeduid met de stappen 1 (potentieel) en 2 (veelbelovend).

In figuur 2.2 zijn de vier stappen van de Effectladder uit figuur 2.1 nader geconcretiseerd en aangevuld met de bijbehorende soorten onderzoek die passen bij de verschillende stappen.

Het soort onderzoek dat in dit proefschrift is gehanteerd is in de rechterkolom *schuingedrukt* weergegeven. Daarbij wordt met name het begrip ‘kennisontlokkend onderzoek’ er uitgelicht als overkoepelende term. In dit promotieonderzoek komen ook enkele activiteiten voor die in de richting gaan van stap 3 (bijvoorbeeld het cliënt tevredenheidonderzoek en onderzoek naar de gerealiseerde projectdoelstellingen gezien vanuit de opdrachtgever). De nadruk lag echter op stap 1 en 2. De werkpraktijk stond verdere uitbreiding niet toe en de interventiestrategie moest eerst “groeien”.

Dit onderzoek pretendeert niet de werkzame aspecten van de gekozen interventies te kunnen bewijzen of objectief effecten van de interventies, laat staan causaliteit, aan te kunnen tonen. Wel heeft het geleid tot een uitgebreide beschrijving van de onderzoeksprojecten (criterium voor potentieel) en het uitwerken van een logisch consistente praktijktheorie (criterium voor veelbelovendheid) en draagt zo bij aan ‘understanding society, in hope to improve society’, kernbegrippen uit de missie van de Universiteit van Tilburg. In plaats van vooraf geplande onderzoeksactiviteiten is de praktijktheorie als het ware ‘ambachtelijk werkend’ ontstaan. Zoals een ervaren beeldhouwer of houtsnijder intuïtief aanvoelt wat hij vanuit de gegeven brok steen of het stuk hout kan maken, groeit het uiteindelijke resultaat van het onderzoek door wat het

materiaal als kern te bieden heeft en doordat de onderzoeker systematisch onderzoekt en expliciteert met welke ‘behandeling’ de gewenste, ‘gedroomde’ uitkomst het beste bereikt kan worden. Het is op het niveau van veelbelovendheid aan onderzoeker om *in woorden* aannemelijk te maken dat de interventie in theorie effectief zou kunnen zijn (Van Yperen en Veerman, p. 57).

Soort effect	Omschrijving	Soorten onderzoek
4. Werkzaam	Als 1 t/m 3, maar nu is er evidentie dat positieve uitkomsten veroorzaakt worden door de interventie en is er zicht op de werkzame ingrediënten	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenteel onderzoek • Herhaalde case studies (N=1 design) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Quasi experimenteel onderzoek • Veranderingstheoretisch onderzoek
3. Doeltreffend	Als 1 en 2, maar nu kan empirisch worden aangetoond dat de gestelde doelen zijn bereikt, dat problemen zijn afgenomen. Er is sprake van competentie ontwikkeling. Cliënten zijn tevreden	<ul style="list-style-type: none"> • Norm gerelateerd onderzoek <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Veranderingsonderzoek • Doelrealisatie onderzoek • Cliënt- tevredenheids-onderzoek
2. Veelbelovend	Als 1, maar nu is er tevens een acceptabele interventie theorie die duidelijk maakt hoe de problemen van de doelgroep zijn ontstaan en waarom de interventie de beoogde uitkomsten zal bereiken	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meta analyse</i> • <i>Literatuurstudie</i> • Kennisontlokkend onderzoek
1. Potentieel	De kernelementen van een interventie (doelgroep, interventie, uitkomsten) en de personele organisatorische en materiële randvoorwaarden zijn duidelijk en begrijpelijk omschreven	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Descriptief onderzoek</i> • <i>Observationeel onderzoek</i> • <i>Documentanalyse</i> • <i>Interviews</i>

Fig. 2.2 Beschrijving van de vier fasen van de Effectladder (Veerman en Van Yperen, 2008)

Ook De Sonnaville (2005) pleit in De Caluwé en Vermaak (2006, p.361) voor een ‘applied social science’ en een ‘evidence based consulting’ die bereikt kan worden wanneer veranderaars hun praktijk onderzoeken. Het gaat dan om het overbruggen van de kloof tussen praktijkwerkers, veranderaars, en onderzoekers. Door reflectie en interactieve dialoog van veranderaars met andere betrokkenen kan er sprake zijn van cumulatief leren.

Door een procesverslag te schrijven “kun je ontdekken waar het verhaal stukt, door nader te onderzoeken kun je merken waar aannames, interpretaties en redeneringen geen logische samenhang vertonen”. Vanuit de invalshoek van participatief (actie) onderzoeker kunnen “de grenzen van de kennis ontdekt” worden omdat mensen en organisaties anders reageren dan verwacht.

Reflectie en interactie kunnen dan helpen nieuwe kennis op te doen en de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen.

Ik onderneem met dit onderzoek een poging de beide invalshoeken, die van veranderaar en van onderzoeker te integreren.

Bekman (2006, p.41-59) heeft het in dit verband over onderzoek en zingeving in processen van organisatieontwikkeling gebaseerd op de 'Action research Methodology', Sociaal Constructivisme, Chaostheorie en Ontwikkelings-theorieën. Hij benoemt vier kernpunten waar ik in mijn onderzoek op aansluit:

1. Actie en onderzoek gaan gelijk op als cyclisch proces. Pas achteraf is in sociale interactie te reconstrueren en te begrijpen wat er gebeurd is. Daarom is onderzoek dicht bij de bron noodzakelijk om de turbulente werkelijkheid te kunnen structureren. Dit betekent oog hebben voor het waarneembare maar ook voor minder bewust waarneembare opvattingen (zie Senge, 2002: mentale modellen).
2. Betrokkenen leven met sturende opvattingen die richting geven aan hun handelen.
3. Onderzoeker richt een cyclisch proces in waarbij betrokkenen met elkaar, interactief "maps of understanding" (Bekman, 2006, p.46) maken: achteraf zin toevoegen aan het gebeuren en zoeken naar de volgende stap om het proces verder te brengen.
4. De grenzen van de ontwikkel-, verander- en vernieuwingsprocessen worden bepaald door de onderzoekscontext: de "menselijke individualiteit" en de "georganiseerde gemeenschap" van mensen (zie Senge, 2002: lerende organisatie; Verbiest, 2008: professionele leergemeenschap).

Voortschrijdend inzicht, opgedaan in de verschillende projecten, levert dan uiteindelijk een nieuw design op dat in vervolgstudies op dit proefschrift nader evaluatief onderzocht kan worden op doeltreffendheid en werkzaamheid (fase 3 en 4 van de Effectladder, Veerman en Van Yperen, 2006, 2008). Dit vervolgonderzoek kan zich enerzijds richten op de concepten en methodieken, anderzijds op de inzet van aanbevolen procesbegeleiding, dus op de effecten van de gedragsvoorschriften voor begeleiders en/of de contextuele organisatiekenmerken.

Met documentanalyse, observaties, evaluaties en procesbeschrijvingen heb ik data verzameld over de verschillende onderzoeksprojecten, de problemen in de gegeven situaties, de procesinterventies en de betekenisgeving door de betrokken personen. Met de procesbeschrijvingen en selectieve literatuurstudie kom ik tot voortschrijdend inzicht, verdere 'sensemaking' en begrips- en methodiekontwikkeling, enigszins vergelijkbaar met de zogenaamde 'grounded theory' (Glaser en Strauss, 1967). Het betreft een inductieve methodologie op basis van systematisch onderzoek. Concepten die kunnen verklaren hoe interventies bijdragen aan de oplossing van de geconstateerde problemen, de "loopbaandilemma's" worden aan elkaar gerelateerd.

Gezien de geschetste problemen in de onderwijspraktijk heb ik gekozen voor de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen zoals die in hoofdstuk 1.3 zijn verwoord. In de hoofdstukken 6 t/m 10 wordt in detail uitgewerkt hoe tijdens en na de gekozen interventies naar een antwoord is gezocht op deze vragen.

2.2. Onderzoeksontwerp en -verloop

De bij het onderzoek betrokken onderwijsinstellingen en hun medewerkers zijn druk bezig met het invoeren van het competentiegericht leren vanuit het sociaal- constructivistisch paradigma (Young and Collin, Eds., 2004). In deze zienswijze gaat men ervan uit dat er niet zo iets bestaat als een 'externe' werkelijkheid maar dat mensen betekenis geven aan de wereld waarin ze leven en aan hun eigen gedrag. Deze betekenissen worden in gesprekken, in onderlinge dialogen en in alledaagse interacties uitgewisseld. Hierdoor construeren mensen gezamenlijk een werkelijkheid. Het onderwijs aan leerlingen en studenten wordt steeds meer op deze wijze vorm gegeven. Ook onderwijsgevendenden zelf, hun leidinggevendenden en andere betrokkenen worden geacht binnen dit kader te werken.

Door mijn studie psychologie en mijn werkervaringen ben ik ervan overtuigd geraakt dat het bestuderen van mensen onherroepelijk beïnvloed wordt door de interpretaties, de betekenissen die mensen geven aan hun waarnemingen. Daarom heb ik ervoor gekozen mijn eigen betekenisgeving van de interventies te relateren aan de betekenisgeving door de betrokken deelnemers. Deze overtuiging sluit aan bij de bovengenoemde sociaal- constructivistische opvatting.

Kwalitatief onderzoek

Ik heb bewust gekozen voor een *kwalitatieve, interpretatieve onderzoeksbenadering* in nauwe interactie en samenwerking met de deelnemers aan het onderzoek (Boeije, 2005; Wester & Peters, 2004). De focus was hierbij steeds gericht op de betekenisgeving door betrokkenen.

Ik heb bewust niet gekozen voor het verzamelen van objectieve, gekwantificeerde data maar voor een subjectieve benadering waarin het procesverloop centraal stond.

Bijkomende redenen voor deze keuze zijn dat het niet gemakkelijk is onderwijsmedewerkers als objecten te controleren en onder gestandaardiseerde, experimentele condities te onderzoeken. Immers, zij moeten in zeer complexe situaties handelen, voortdurend keuzes maken voor hun eigen ontwikkeling en voor de ontwikkeling van hun doelgroepen en hun organisatie. Experimenteel onderzoek met controlegroepen is binnen de deelnemende onderwijsinstellingen niet haalbaar en ook niet acceptabel voor betrokkenen. Deze vorm van wetenschappelijke onderzoeks aanpak valt dus af.

Voor toetsend onderzoek, onderzoek naar het effect van interventies, is het nog te vroeg; er is nog geen rijpe theorie voorhanden over de combinatie van Loopbaanmethodieken en Organisatiewetenschap ten behoeve van HRM. Kwantitatieve methoden zijn weliswaar toepasbaar maar sluiten minder goed aan bij de sociaal- constructivistische opvatting over loopbaanontwikkeling en (loopbaan)leren waarin men juist heel dicht op de beleving van de onderzochten wil aansluiten.

Accuraatheid in actie onderzoek

De problemen van de betrokken onderwijsmedewerkers kunnen niet los worden gezien van de specifieke context, van de specifieke onderwijsorganisatie waar ze werken. Daarom is bij het onderzoek gestreefd naar een *holistische benadering* (Yin, p.43). Er is door de keuze van onderzoeksvragen en de keuze van interventies gepoogd het onderzoek zó vorm te geven dat het de

concrete vragen van de medewerkers raakt en dat het zich afspeelt binnen de *dagelijkse praktijk in de onderwijscontext* in plaats van binnen een geïsoleerd onderzoeksexperiment (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005, p. 179). Met de deelnemers aan de interventieprojecten zijn de project- en onderzoeksdoelen en de gekozen interventies steeds besproken. Hen is gevraagd mee te denken en te reageren op de uiteindelijke procesverslagen. Dit maakte hen als het ware tot co-onderzoekers, wat de kans op accuraatheid van de onderzoeksbevindingen versterkte. Het onderzoek kan daarmee beschouwd worden als een specifieke vorm van kwalitatief onderzoek, namelijk 'actie-onderzoek'. Dit omdat het onderzoek samen met de betrokkenen is gedaan om tot een verbetering van hun situatie te komen, omdat de zelfreflectie van de betrokkenen centraal stond en omdat er zoveel mogelijk volgens de bestaande regels en gebruiken van hun specifieke situatie is gewerkt (p.134/135, 179). Kenmerkend voor actie- onderzoek is het invoeren van verandering door interventies en tegelijk inzicht krijgen in de leereffecten die hierbij optreden. Door voortschrijdend inzicht, onder invloed van weloverwogen keuzes, maar ook dankzij onvoorziene activiteiten en gebeurtenissen en de verschillende betekenissen die betrokkenen geven, kunnen tussentijdse (bij)sturingsmogelijkheden benut worden bij het oplossen van concrete problemen in de gegeven context. Ook Ponte (2003), De Swet e.a. (2007 en 2008) houden een pleidooi voor deze vorm van onderzoek omdat het volgens hun een wezenlijke bijdrage kan leveren aan de interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling die in het huidige onderwijs onontbeerlijk zijn. Emancipatie en participatie zijn hierbij kernbegrippen.

De actieve rol van onderzoeker was mogelijk omdat er binnen de betrokken organisaties voldoende vertrouwen in de samenwerkingsrelatie met de onderzoeker was opgebouwd (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001). Er is steeds gezocht naar een realistisch haalbare aanpak (qua tijdstip, tijdsinvestering, gevraagde voorbereiding en inzet) om voor de betrokken onderwijsmedewerkers de (extra) belasting tot een minimum te beperken. Door deze manier van onderzoeken wilde ik inzicht krijgen in de interpretaties, in de betekenisgeving door de betrokkenen. Ik werkte op deze wijze toe naar een verbetering en verdieping van het gehanteerde conceptuele kader: de procesmatige ondersteuningsaanpak voor leidinggevend en hun medewerkers in onderwijsinstellingen in verandering. Ook het gehanteerde analysemodel kon zo verbeterd worden. Dit onderzoek sluit zoals eerder vermeld ook aan bij voorgaande dissertaties binnen de Universiteit van Tilburg vanuit het Departement (Beleids- en) Organisatiewetenschappen waarbij interactieve interventies centraal stonden.

Casestudy

Er is gekozen voor een 'case study' design om zoveel mogelijk de complexe HRM situatie in het onderwijs te kunnen analyseren in de eigen alledaagse context (Baarda, de Goede en Teunissen, 2005, p.114). Het onderzoek gaat om een "hoe" vraag, een ontwerpvraag. Deze vraagstelling past goed bij casestudy onderzoek. (Yin, 2003, p.1):

"Op welke wijze kan literatuur over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name over de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?"

Door bij elk van de projecten na te gaan wat de specifieke vragen van de deelnemers waren, heb ik deze projecten als het ware ‘geladen’ met contextspecifieke informatie. Door de interactieve interventies in elk project uit te voeren, uitgebreid te beschrijven wat de reacties van de deelnemers waren, hoe zij betekenis gaven aan wat hen overkwam, en door hierop te reflecteren, kon ik vervolgens gedachtengangen evalueren. Er is ook selectief aanvullende literatuurstudie verricht ter interpretatie van de reflectie en geëxpliciteerde gedachtengangen van onderzoeker en deelnemers. In het daaropvolgende project heb ik gebruik gemaakt van de verkregen ervaringen en inzichten door dit nieuwe project hiermee ‘te laden’.

In de vergelijking van de projecten kwamen een aantal reacties naar voren die min of meer kenmerkend zijn voor positieve betekenisverlening door de deelnemers, zoals de behoefte aan aandacht, de behoefte aan tijd en ruimte om te reflecteren en de noodzaak van dialoog met collega’s maar vooral ook met de leidinggevende.

De persoonlijke ervaringen en betekenisverlening van betrokken deelnemers droegen hiermee bij aan mijn praktijktheorievorming met betrekking tot procesbegeleiding van onderwijsmedewerkers.

Individuele interviews zijn wel overwogen, maar achterwege gelaten. De benodigde tijdsinvestering zou te groot geweest zijn en daarmee te belastend voor beide partijen.

Volgens Wester en Peters (2004, p.40) is het kenmerkend voor een ‘case study’ opzet om bij het benoemen en ordenen van de gegevens van meerdere methoden van dataverzameling gebruik te maken.

In dit onderzoek is gekozen voor

- *participerende observatie*
- *het verzamelen van brondocumenten (jaarverslagen, brochures, visiedocumenten)*
- *analyse van procesverslagen en evaluaties bij de deelnemers*
- *het houden van zogenaamde ‘focused group interviews’.*

Met deze triangulatie, het vanuit verschillende gezichtspunten bestuderen van hetzelfde ‘object’ (p.155), heb ik maximale informativiteit en accuratesse bereikt.

Met de keuze van dit instrumentarium verwacht ik te hebben voldaan aan de criteria *van toetsbaarheid, maximale informativiteit en het expliciteren van methodologische uitspraken*. De onderzoeksprojecten en wijze van dataverzameling zijn dusdanig beschreven in de hoofdstukken 6 t/m 10 dat ze in principe herhaalbaar zijn.

Flexibiliteit en specificiteit

De meervoudige casuïstiek is bedoeld om aan de hand van voortschrijdend inzicht verder te kunnen exploreren en tot nadere theorie- en methodiekvorming te komen. Er is geen sprake van ‘replicatie’ onderzoek om de test-hertest betrouwbaarheid vast te stellen (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005, p.123). De onderzoeksprojecten zijn duidelijk onderscheiden: het gaat om verschillende type onderwijsinstellingen, verschillende soorten medewerkers, verschillende locaties en tot slot verschillende praktijkvragen vanuit de opdrachtgevers. Daarom heb ik ervoor gekozen de beoogde interventies en concrete operaties, steeds in samenspraak met de opdrachtgevers en deelnemers, aan te passen

aan de specifieke context. Anders gezegd: te 'laden' met informatie over de specifieke situatie. Dit vereiste natuurlijk óók een flexibele wijze van dataverzameling. In de eerste drie projecten was er direct contact met de deelnemers vanwege het feit dat de onderzoeker daar zelf tevens procesbegeleider was. In het directe contact zijn observaties en door deelnemers gemaakte opmerkingen meegenomen en mede gebruikt om de evaluatie vorm te geven. Bij het vierde en vijfde project zijn anderen ingeschakeld als procesbegeleider en is met name gebruik gemaakt van hun concrete bevindingen, aantekeningen en reflecties om de vorm en inhoud van de evaluatie vast te stellen.

(Interne) Validiteit

Volgens Baarda, de Goede en Teunissen (2005) kunnen grote betrokkenheid van de onderzoeker bij de doelgroep en een open en flexibele wijze van dataverzameling van positieve invloed zijn op de interne validiteit van de onderzoeksbevindingen en conclusies. Dit kan de logica en geldigheid van het onderzoek voor de betrokken deelnemers ten goede komen.

De flexibiliteit komt tot uiting in het feit dat soms is gekozen voor participatieve observatie en voor de Delphi methode van informatievergaring en het werken met een evaluatie-overleg. In andere projecten is gekozen voor analyse van de verslaglegging en gebruikmaking van evaluatievragenlijsten, of een 'Focused Group interview'. In de project beschrijvingen (h. 6 t/m 10) wordt dit nader uitgewerkt.

Betrouwbaarheid - externe validiteit

De op de context afgestemde en dus variabele inzet van specifieke operaties diende ter vergroting van de praktische toepasbaarheid en relevantie voor de betrokken medewerkers. De externe validiteit of geldigheid –het zo goed mogelijk tot zijn recht laten komen van de specifieke onderwijscontext– krijgt hiermee voorrang op het standaardiseren van de interactieve interventies en concrete operaties. Dit brengt als beperking met zich mee dat er geen sprake is van 'betrouwbaarheid' in de zin van herhaalde metingen. Door het maken van aantekeningen en verslagen van de verschillende bijeenkomsten en deze ook weer voor te leggen aan de betrokkenen en expliciet om hun reacties te vragen is wel gewerkt aan het vergroten van de (intra- en inter- interviewer- en observator)betrouwbaarheid van de gegevens (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005 p.195).

Door een uitgebreide beschrijving te geven van de werkwijze binnen de verschillende projecten heeft de onderzoeker de verkregen data en hiervan afgeleide conclusies inzichtelijk en daarmee controleerbaar gemaakt. Met deze beschrijving kunnen (andere) onderwijsorganisaties zelf bepalen of de verkregen informatie ook in hun context bruikbaar is en door hen breed kan worden toegepast waardoor de onderzoeksbevindingen generaliseerbaar worden.

Met de gekozen "learn as you go" aanpak van dit onderzoek ligt het voor de hand om dit onderzoek naar 'organiseren, veranderen en leren' te structureren als een proces waaraan alle betrokkenen kunnen bijdragen: zowel docenten en andere medewerkers, leidinggevendenden, managers, procesbegeleiders en onderzoeker(s) als ook studenten en leerlingen. De laatste twee categorieën zijn echter in dit proefschrift buiten beschouwing gebleven. De gekozen opzet

was nu al zeer omvangrijk en complex en het betrekken van leerlingen en studenten viel buiten de vraag van de onderwijsinstellingen.

Eventueel zou in een vervolgstudie kunnen worden onderzocht welk effecten de veranderingen op leerlingen (en hun ouders) en op studenten hebben (gehad).

Zoals reeds in hoofdstuk 1 is aangegeven wordt in de volgende hoofdstukken (3 t/m 5) geselecteerde literatuur over loopbaan, loopbaanontwikkeling en -begeleiding, HRM, competenties en competentienmanagement, veranderingkunde en organisatieontwikkeling beschreven als een zoektocht naar bruikbare concepten, modellen en methoden. In deze literatuur is gezocht naar handreikingen om de interventies vorm en inhoud te geven, om aan de diverse projectdoelstellingen te kunnen voldoen en ook om antwoorden te kunnen vinden op de onderzoeksvraag en onderzoeksdeelvragen:

“Op welke wijze kan (toegepast) wetenschappelijke kennis over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?”

Nader geconcretiseerd in de deelvragen:

- 1a. Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?
- 1b. Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?
- 2a. In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?
- 2b. Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?
3. Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?
4. Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?
5. Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?

2.3. Empirische criteria voor de potentieel veelbelovendheid van de ontwikkelde interventietheorie

Na de beschrijving van de onderzoeksprojecten wordt in hoofdstuk 11 een tweetal tabellen opgenomen. De eerste tabel omvat een vergelijkend overzicht van de vijf onderzoeksprojecten aan de hand van de ingrediënten van het model van Geurts e.a. (2006), waardoor duidelijk wordt waartoe het voortschrijdend inzicht tot veranderingen in de interventies en operaties heeft geleid. De tweede tabel omvat empirische bewijzen van veelbelovendheid die gezocht zijn in uitspraken, verslagen van de deelnemende onderwijsmedewerkers (A), de leidinggevenden (B) en de procesbegeleiders (C).

Van Yperen en Veerman (2008, p. 31 en 32) noemen drie criteria voor praktijkgestuurd effectonderzoek dat “het gat tussen ‘niets weten’ en ‘alles weten’ probeert te dichten”

De drie **criteria**: aansluiting, inbedding en benutting zijn door mij als volgt verwoord:

1. **doe-baar**: zijn de interventies en de aangereikte praktijktheorie ‘doe-

- baar', haalbaar voor betrokkenen? Kunnen ze er mee werken?
2. **validiteit ingrediënten:** zijn de interventie-ingrediënten ook daadwerkelijk relevant voor de dagelijkse praktijk en consistent toe te passen, rekening houdend met de benodigde individuele ontwikkeling en organisatieverandering?
 3. **kans op effecten:** is er kans op het bereiken van het gewenste einddoel zoals de leidinggevenden en medewerkers voor ogen hadden? En gaat men zowel op uitvoerings- als beleidsniveau concreet aan de slag met de resultaten van het onderzoek?

Criterium 1: 'doe-baar'

Omdat de interventies steeds in samenspraak met de betrokken managers, respectievelijk deelnemers zijn vormgegeven ('geladen') is steeds uitdrukkelijk rekening gehouden met de beschikbare mensen, tijd en middelen en is zoveel mogelijk aangesloten bij bestaande overlegorganen en overlegmomenten. Procesbegeleiders en onderzoeker hebben de verslaglegging van de interventies én van de reflecties van betrokkenen op zich genomen, om zo de betrokken deelnemers te ontzien. Ondanks de extra tijd die deelname aan de projecten kostte, hebben managers en andere onderwijsmedewerkers hier aan meegedaan omdat men het nut en de relevantie inzag. In alle onderzoeksprojecten heeft het management gezorgd voor facilitering van tijd en middelen. Hoofdstuk 11 vat samen welke gegevens we hoe over dit criterium hebben vergaard.

Criterium 2: validiteit ingrediënten

Van Yperen en Veerman (2006, p. 27) stellen als uitgangspunt voor **potentieel effectief praktijkgestuurd onderzoek**:

"Hoe meer de inhoud van een interventie de nieuwste inzichten in het vakgebied weerspiegelt, en hoe duidelijker de interventie in een stappenplan of handleiding uiteengelegd kan worden, hoe meer potentie hij heeft om effectief te zijn".

Dit levert een eerste vorm van '*practice-based evidence met effectiviteitspotentie en overdraagbaarheid*'. Zij noemen als voorwaarde dat de begeleiders en deelnemers hier wel bij betrokken worden. Zoals vermeld bij de projectbeschrijvingen, is dit in alle gevallen gebeurd en zijn actuele inzichten uit loopbaanliteratuur en organisatieverandering opgenomen. Tabel 11.2 zal laten zien dat aan de criteria van Van Yperen en Veerman voor het 'aantonen' van potentieel effectieve interventies is voldaan. De door hen genoemde criteria bij "de eerste stap op de effectladder", betreffen de descriptieve bewijskracht (2008, p. 26 en 36): de interventie moet een eigen naam hebben, specificatie van doel, doelgroep, interventie en context waarin de interventie plaatsvindt, omschrijving van de uitvoerders van de interventie, dit alles voorzien van bronvermelding van gebruikte theorieën en vergelijking met overeenkomstige interventies. Dit blijkt uit de verschillende projectbeschrijvingen. Hoofdstuk 11 vat de empirische aanwijzingen daarvan samen.

Criterium 3: kans op effecten

Een volgende stap: het aantonen van een hoge kans op werkzaamheid (stap 2 van de Effectladder, zie fig. 2.1) vraagt om het aannemelijk maken dat de gekozen interventies werken. Hoe wordt door het inzetten van de bedoelde

interventie de gewenste uitkomst bij de beoogde doelgroep bereikt? Welke rol spelen algemeen werkzame factoren om de doelen te bereiken en welke specifiek werkzame factoren voegen de interventies hieraan toe? Rossi, Lipsey en Freeman (in Van Yperen en Veerman, 2008, p. 27) benadrukken dat het hier gaat om het expliciteren van een ‘*program theory*’, een **interventietheorie** die “intern een rationalisatie en extern een legitimatie voor het uitvoeren van een interventie geeft”. Deze integratie van praktijkervaringen en wetenschappelijke bevindingen noemt Van Strien (1984, 1986) “doe-kennis” vanuit de basishypothese dat onder de juiste condities de bedoelde interventie bij de beoogde doelgroep de gewenste (*voorspelde*) uitkomsten oplevert (in: Van Yperen en Veerman, 2008, p. 40).

“Een veelbelovende theorie is in dat verband gebaseerd op een expliciete, logisch consistente theorie over de belangrijkste kenmerken van het risico of kernprobleem en de hulpvraag van de doelgroep waarop de interventie is gericht, het doel (gewenste uitkomsten), de aanpak en condities waaronder de interventie uitgevoerd moet worden. Idealiter is deze ontstaan vanuit praktijkervaringen (uit het hoofd van de onderzoeker) in combinatie met sociaal-wetenschappelijke input (uit de literatuur).”

In dit proefschrift is aan deze combinatie gewerkt.

Ik heb een uitgebreide beschrijving gegeven van de doelgroep om deze nader te specificeren (o.a. volgens het schema van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002), met een theoretische onderbouwing van het doel en met de aanpak van de interventie (het wat, hoe en waarom). In de hoofdstukken 3 t/m 5, is een specificatie gegeven van de variabelen die de daadwerkelijke uitkomsten beschrijven, zoals:

- de mate van doelrealisatie,
- de mate van tot stand gekomen verandering in de problematiek
- de ‘cliënt’ tevredenheid.

Hierbij is tevens aandacht geschonken aan de interpersoonlijke context, dat wil zeggen aan de professionele manier van omgaan met, “bejegening van”, de betrokkenen (cliënten). Ook de alertheid op de organisatorische context zoals personeel, materiaal en middelen en de communicatie over en weer komt hierin aan bod.

Hoofdstuk 11 vat deze waarnemingen samen en laat zien hoe wordt voldaan aan de door Van Yperen en Veerman gevraagde onderbouwing (p. 40-55). In de daaraan voorafgaande hoofdstukken is duidelijk gemaakt wat de achterliggende gedachtegang van onderzoeker is en waar de interventie precies uit bestaat. De interventie kan daarmee door ‘deskundige buitenstaanders beoordeeld en indien gewenst gereproduceerd worden’.

Volgens Van Yperen en Veerman helpt het beschrijven en nadenken over de inhoudelijke triade doelgroep-interventie-uitkomsten en de genoemde context-aspecten om tot een samenhangende praktijktheorie te komen. Om deze theorie meer te laten zijn dan de subjectieve interpretatie van onderzoeker, meer dan ‘vertellen wat er in de hoofden van de uitvoerders zit’, moet een en ander wetenschappelijk geëxpliciteerd worden. Van Yperen en Veerman reiken daar, naast de bovenbeschreven criteria, de volgende aanbevelingen voor aan:

- beschrijving van type en resultaten van buitenlands effectonderzoek naar deze interventie en van Nederlands onderzoek naar soortgelijke interventies ('indirect bewijs'). Voor Van Yperen en Veerman zijn hier in de Jeugdzorg talloze voorbeelden voorhanden. Voor het onderhavig proefschrift ontbreekt dit soort onderzoek echter omdat het voor het eerst is dat de Loopbaan Dilemma Methodiek gerelateerd is aan Organisatieveranderkundige interventiemethodieken. Er kan op deze wijze helaas dus geen 'circumstantial evidence' aangehaald worden;
- bronvermelding: hier is vanuit de door onderzoeker gemaakte selectie aan voldaan.

In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op het theoretisch kader rond loopbanen, loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding. In deze analyse wordt beargumenteerd welke theoretische concepten zijn gekozen om de interventies in de onderzoeksprojecten inhoud te geven.

3. Loopbanen, loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding

In dit hoofdstuk behandel ik een aantal verschillende theoretische benaderingen op het gebied van loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding zoals die in recente literatuur worden beschreven. Loopbanen staan de laatste jaren sterk in de belangstelling, zowel vanuit de kant van theoretische wetenschappers (Arbeids- en Organisatie- maar ook Gezondheidspsychologie, Educatie, Sociologie en Economie) als vanuit de werkenden zelf. Met een korte beschrijving vanuit de literatuur wil ik het achterliggend loopbaankader verduidelijken, om vervolgens in hoofdstuk 4 nader in te gaan op de Loopbaan Dilemma Methodiek van Reynaert en Spijkerman (1995).

Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) en Paffen (2007) constateren dat het nog in veel organisaties ontbreekt aan een uitgewerkt en effectief systeem voor loopbaanmanagement. Zij stellen vast dat de meeste mensen pas aan de slag gaan met planmatige, gerichte loopbaanontwikkeling wanneer leidinggevers hen daartoe aanzetten en hen daarop controleren.

Paffen, die met zijn boek veel hogeschoolstudenten en loopbaanprofessionals bereikt, benadrukt het begrip “loopbaanmanagement”. Loopbaanmanagement wordt door hem omschreven als een instrument voor leidinggevers dat ten dienste staat van de continuïteit van de onderneming. Het is er op gericht de kwalitatieve en kwantitatieve behoeften aan personeel te vervullen zodat de onderneming haar doelen kan realiseren.

Doordat deze behoeften aan personeel sterk aan verandering onderhevig zijn, maar ook doordat de capaciteiten en interesses van de medewerkers in de organisatie aanzienlijk kunnen veranderen, is loopbaanmanagement een complex gebeuren dat om continue aandacht en afstemming vraagt. Volgens Paffen moeten organisaties investeren en interveniëren in de loopbaanontwik-

keling van hun medewerkers om zowel op de korte termijn als op de langere termijn een optimale inzet van deze medewerkers te kunnen realiseren. Bij deze zienswijze sluit ik me volledig aan, de term 'management' vind ik echter minder goed gekozen. Deze term suggereert dat een en ander strak te structuren, te reguleren en te controleren valt. Mijs inziens is dat in deze dynamische tijden nu juist het lastige en gaat het er veel meer om dat leidinggevenden samen met hun medewerkers continu met elkaar in gesprek blijven over de loopbaanontwikkeling van de medewerkers. Dit is geen pleidooi om het economische aspect te veronachtzamen maar om te zoeken naar integratie van de beheersmatige benadering en de ontwikkelingsgerichte HRM benadering zoals ook Wiersma, Mooren en Vermeulen (2002) die voorstaan.

3.1. Loopbaantheorieën

De laatste tijd verschijnen er (inter)nationaal regelmatig publicaties op het gebied van loopbaanontwikkeling en -begeleiding (Kuijpers en Meijers, 2008; Dols, 2008; Paffen, 2007; Tien 2007; Egan, Upton & Lynham 2006; Harrington & Harrigan, 2006; Veugeliers en Suransky, 2006; Guindon en Richmond, 2005; Savickas, 2005, 2004 en 2002; Savickas & Baker, 2005; Inksson, 2004; Dagley en Salter, 2004; Brown, 2002; Hamaker, 1998).

De engelstalige literatuur geeft overzichten van relevante wetenschappelijke publicaties waaruit de actuele topics goed af te leiden zijn. Hier start ik mee. Daarna richt ik mij op de Nederlandstalige literatuur omdat de situatie in Nederland ten aanzien van (studie)loopbaanontwikkeling en -begeleiding kan afwijken van die in het buitenland en ik mij in mijn proefschrift nadrukkelijk richt op Nederlandse onderwijsorganisaties.

Savickas en Baker (2005) geven een historische schets, beginnend bij de 'prehistorie', zoals zij het noemen, de periode van 1850 tot 1908. In deze periode ontstonden grote commerciële steden, wat de ontwikkeling van loopbaanpsychologie sterk bevordert heeft. Fabrieksarbeid kwam in de plaats van landbouwactiviteiten. In 1844 werd de YMCA (Young Men's Christian Association) opgericht om de spirituele conditie en mentale cultuur van jongemannen in de textielindustrie en andere handelsondernemingen te verbeteren. Later opende de YMCA 'employment bureaus' om oorlogsveteranen aan banen te helpen. Vanaf 1890 kwam er meer aandacht voor preventie. In toenemende mate werden mensen gestimuleerd na te denken over het kiezen van opleiding en werk. Van 1880 tot 1920 was er in Amerika sprake van een sterke industrialisatie, verstedelijking en immigratie waardoor 'vocational psychology' (de psychologie van de beroepskeuze) een grote impuls kreeg. Vanaf 1901 werd de aandacht ook gericht op de ontwikkeling van de jeugd en werd loopbaanbegeleiding opgenomen in opleidings- en trainingsprogramma's. Gaandeweg kregen de sociale wetenschappen meer directe inbreng in de samenleving en werden er studies uitgevoerd naar efficiency; zakenmensen wilden hun productiviteit vergroten en opleiders kregen te maken met een grote instroom van arbeiders van het platteland en van immigranten.

Daardoor groeide de behoefte aan wetenschappelijk onderzoek. Aanvankelijk was men hierbij nog niet geïnteresseerd in individuele verschillen tussen mensen. Galton startte in 1883 met statistisch onderzoek. William Stern borduurde hierop voort met zijn invalshoek van 'differentiële psychologie' en

Mc Keen Cattell deed hetzelfde met zijn ontwikkeling van 'mental tests'. Ook in het onderwijs groeide toen de aandacht voor individuele verschillen.

Door het ontstaan van grofweg twee groepen werkers, enerzijds de artsen, juristen, economen, bestuurders, sociaal werkers en architecten, anderzijds de zakenmensen, arbeiders en landbouwers, ontstond er ook een tweedeling in het onderwijs dat jongeren op hun beroepsleven moest voorbereiden. De wetenschap ging zich meer bezig houden met beroeps- en arbeidsidentiteit en met professionalisering van functies en activiteiten, terwijl de bureaucratie bijdroeg aan verdere differentiatie van beroeps- en functiespecialisatie.

Parsons was in 1909 degene die een enorme impuls gaf aan 'vocational psychology' met zijn onderzoek naar de keuzes van mensen voor een bepaald beroep met bijbehorende werkomgeving. Beroepskeuze zag hij als een vorm van individuele en maatschappelijke efficiency en na de opening van een beroepskeuzebureau gaf hij ook vorm en inhoud aan een opleiding voor beroepskeuzebegeleiders. Het maken van de 'fit', een goede 'match', tussen iemands capaciteiten en kenmerken aan de ene kant en de eisen en werk-routines van het beroep aan de andere kant stond hierbij centraal. Parsons kwam vanuit een wetenschappelijk gezichtspunt tot een theoretisch model waarin zelfkennis, informatie over het beroep en de 'match' door 'true reasoning' tussen individu en baan de kern vormden. Door vanuit dit model te werken onderscheidden loopbaanbegeleiders zich van sociaal werkers.

Gaandeweg kwamen er steeds meer beroepskeuzebureaus en kreeg men wetenschappelijk ook meer belangstelling voor experimentele laboratorium-studies over opleidings- en beroepskeuze. Door de behoeften die in de eerste wereldoorlog ontstonden verschoof het accent naar werving en selectie, niet alleen van officieren maar ook van personeel voor allerlei hogere functies in de profitsector.

Dit leidde tot een sterke ontwikkeling van tests en vragenlijsten en tot de oprichting van de National Vocational Guidance Association in 1921. Ontwikkeling van testen en van assessmentprogramma's waren de hot topics. Ook kwamen functie- analyses en overzichten van beroepen in zwang. Grote namen in de ontwikkeling van loopbaanpsychologie in die tijd (rond 1920) zijn Hollingworth (kennis van de eigen capaciteiten, interesse en houding, in vergelijking met groepsgenoten), Strong (interesse vragenlijsten) en Terman (capaciteitentests).

Vanaf 1930 waren het de industrieel psychologen die de aandacht verschoven naar productiviteit van werknemers in relatie tot hun persoonlijkheid, met name wat betreft de vraag of de persoonlijkheid bij de werkeisen pastte. Loopbaanpsychologie splitste zich toen in een aanpak gericht op begeleiding en een aanpak gericht op werving- en selectie.

Vanaf 1950 valt een kentering te constateren in deze empirische benadering. Ginzberg doet van zich spreken met een multidisciplinaire benadering waarin het ontwikkelen van de juiste studie- en beroepskeuzes centraal staat. Bovendien klinkt steeds duidelijker door dat het maken van deze beroepskeuzes een langdurig proces is en zich niet beperkt tot een paar specifieke momenten.

In navolging van Ginzberg werden er vele theorieën over studie- en beroepskeuze ontwikkeld, die onder andere door Osipow (1968) verzameld zijn en meer recent door Brown (2002), Inkson (2004) en Guindon en Richmond (2005).

Guindon en Richmond constateren in hun overzichtsstudie dat er zoveel

diversiteit is dat het onmogelijk is dat een bepaald programma voor loopbaanontwikkeling voor iedere persoon en context volledig voldoet. Zij geven nog eens de urgentie aan van “research based interventions and techniques in the professional literature”. Er is in de praktijk een grote behoefte aan “effective career and employment strategies in a changing world” (p. 121). Tevens stellen zij dat loopbaanontwikkeling niet alleen het domein mag worden van wetenschappers. Deze constatering kwam ook al naar voren in de review van Dagley en Salter (2004, p.128).

Bij Law (2008), Tien (2007), Harrington en Harrigan (2006) komt duidelijk naar voren dat er steeds meer sprake is van ‘boundaryless careers’ in plaats van de traditionele, langdurige voltijdse banen bij één en dezelfde werkgever (Arthur & Rousseau, 1996). In toenemende mate gaat de mening postvatten dat mensen zelf verantwoordelijkheid moeten nemen voor hun loopbaan en loopbaanontwikkeling. Toch lijkt ‘career counseling’, ‘loopbaanbegeleiding’, onmisbaar ter ondersteuning van de zelfreflectie en het uitzetten van een loopbaanpad.

Ook Tien (2007), Egan, Upton en Lynham (2006) en Harrington en Harrigan (2006) pleiten voor nadere (proces)studies op het gebied van loopbaanontwikkeling en dan met name voor de integratie van loopbaanontwikkeling met HRD.

Law (2008) stelt in zijn artikel dat loopbaanbegeleiding met de tijd mee moet gaan en dat veranderde inzichten over denken en leren ook binnen loopbaanbegeleiding moeten worden toegepast (p.31). Naast aandacht voor loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding vraagt hij ook nadrukkelijk aandacht voor loopbaanbeheer.

Hij stelt dat men bij loopbaanontwikkeling zicht moet hebben op factoren en trends die een rol spelen in de arbeidswereld, zodat er duidelijkheid is over de eisen die aan werknemers gesteld worden en de beloningen die voor het werk geboden worden. Om vooruitgang te boeken in hun loopbaan moeten werknemers ‘employable’ zijn, zich kunnen aanpassen aan de veranderende omstandigheden en eisen. Volgens Law is het voor loopbaanbegeleiding van belang dat loopbaanbegeleiders duidelijke plannen hebben ten aanzien van hun dienstverlening, van heel specifieke concrete cliëntgebonden actieplannen tot brede ideeën voor ondersteuning en netwerksamenwerking.

Bij loopbaanbeheer gaat het volgens Law om de betekenis die mensen geven aan alle veranderingen qua loopbaaneisen en loopbaanaanbiedingen, waarbij niet alleen denken en doen een rol spelen maar ook de gevoelswaarde van belang is. Die betekenisgeving zit niet zozeer in vermeerdering van kennis, inzicht en vaardigheid maar is een doorlopende lijn van wat mensen leren en doen, ook in hun privéleven, binnen hun familie, hun buurt en hun sociale netwerk. Law pleit voor een apart onderzoeksdomein voor loopbaanbeheer.

Hij schetst acht ontwikkelingskenmerken voor loopbaanbeheer (p.32).

Loopbaanbeheer:

1. ontwikkelt zich in episodes en scènes, in keerpunten in een op ervaring gebaseerd verhaal;
2. is sociaal, in samenwerking met, in reactie op anderen tot stand gekomen;
3. is informeel, niet zozeer de professionele informatie staat centraal maar veel meer het sociale netwerk en het alledaagse leven;

4. staat onder druk van sociale, culturele en commerciële invloeden;
5. kan leiden tot interne conflicten wanneer mensen moeite hebben om hun gevoelens, hun onderlinge relaties en hun betrokkenheid met elkaar in overeenstemming te brengen;
6. heeft betrekking op alle aspecten van het leven, gekoppeld aan het zoeken naar balans tussen leven en werk; deze balans leidt tot persoonlijk, sociaal, fysiek en spiritueel welzijn van de burger in de eigen omgeving;
7. duurt een leven lang en heeft niet alleen betrekking op het individu in het nu (ik-nu) maar ook op het individu in samenhang met anderen in de toekomst (zij-later);
8. verandert onder invloed van de steeds grotere dynamiek van wereldwijde economische en technologische ontwikkelingen.

De kenmerken die Law noemt spreken mij wel aan, hoewel ik de term loopbaanbeheer wat ongelukkig gekozen vind, vanwege de associatie met beheersen en onder controle houden, terwijl de realiteit leert dat dit in de hedendaagse tijd met alle snelopvolgende veranderingen nauwelijks mogelijk is. Beheer in de zin van goed 'rentmeesterschap', zorgen dat het project van je eigen levensloop goed loopt, tot bevredigende keuzes en resultaten leidt, spreekt mij echter wel aan.

Ik gebruik in dit boek de term 'zelf banen van je levensloop' en leg hiermee de nadruk meer op de dynamische zoektocht en minder op het plan- en beheersbare aspect. Hierin komen de sociale interactie met de omgeving, het rekening houden met alle veranderingen en ontwikkelingen wereldwijd en het zoeken van de balans tussen het ik en de ander(en, de omgeving), overeen met de ideeën van Law. Deze ingrediënten komen in de onderzoeksprojecten terug. Alle onderwijsmedewerkers die deelnamen aan de beschreven projecten zagen zich geconfronteerd met diverse veranderingen en ontwikkelingen. Hierdoor zijn ze genooddaakt hun loopbaanverhaal opnieuw te verwoorden en op zoek te gaan naar balans tussen hun eigen aanpak en de aanpak die door de omgeving, in dit geval door hun schoolorganisatie, gewenst wordt.

Law pleit voor onderzoek naar de manier waarop mensen hier in de grotere dynamiek vorm aan (kunnen) geven. Voor dit proefschrift zijn vooral zijn 'hoe-vragen' van belang:

"Hoe leren mensen en hoe kunnen ze door loopbaanprofessionals het beste geholpen worden?" (p.32).

Law geeft hiervoor een aantal handreikingen aan opleidingen, in de context van loopbaanleren en loopbaanbeheer van jongeren. Hij doet vijf aanbevelingen.

De opleiding moet

1. aparte bijeenkomsten inroosteren van loopbaanprofessionals met docenten
2. tijd en ruimte gunnen voor duurzaam, waardevol in de praktijk toegepast leren;
3. relaties aangaan met de gemeenschap en zo buitenschoolse ervaringen kunnen opdoen;
4. expertise en ervaringen inzetten om het welzijn van de jongeren te bevorderen met aandacht voor normen en relevantie;
5. bij werving van personeel de nieuwe medewerkers selecteren op motivatie en geschiktheid voor hun specifieke taak.

Hoewel het in dit proefschrift niet gaat om leerlingen of studenten, maar om onderwijsmedewerkers, zijn de kenmerken 2, 4 (medewerkers in plaats van jongeren) en 5 van loopbaanleren en loopbaanbeheer ook voor hen van toepassing. Binnen de projecten wordt wel gezocht naar het aangaan van relaties (kenmerk 3) maar dan nadrukkelijk binnen het eigen team of binnen de eigen schoolorganisatiecontext, niet zozeer met de buitenwereld.

Het is het aspect van het zelf betekenis geven, het als het ware zelf in gesprek met anderen construeren van je loopbaan, wat mij erg aanspreekt in de "Career Construction Theory" van Savickas (2005). Hij hanteert hierbij de 'matchingbenadering', het zoeken van de juiste 'fit' van de persoonlijkheid van de medewerker met de omgeving. Voor dit onderzoek heb ik deze benadering gebruikt voor zover recht wordt gedaan aan de dynamiek, de voortdurende zoektocht, en niet waar het gaat om het afvinken van bepaalde persoonlijkheidstrekken.

Wanneer er een goede 'match' is (en zolang deze gehandhaafd kan worden) spreekt Savickas (2004, p.665) over 'organizational commitment' in drie dimensies:

- "the affective: emotional attachment and identification with the organization, job or co-workers making one wants to remain in the organization;
- the continuance: one stays because no other job is available, or because quitting costs too much or requires too many sacrifices;
- the normative: a perceived obligation to stay because leaving would be wrong or let down too many people".

Zoals Savickas op basis van onderzoek stelt correleren vooral de 'affectieve en normatieve' dimensies met "attendance, productivity, organizational citizenship behaviors, and pleasant affective experiences at work", terwijl "the continuance commitment" hier geen relatie mee heeft.

In de onderzoeksprojecten komt de normatieve dimensie aan bod doordat onderzocht wordt hoe de medewerkers en hun leidinggevendenden invulling geven aan hun waarden en normen (normative dimension) en op zoek gaan naar consensus, naar afstemming. Ook het affectieve element (affective dimension) speelt hierbij een rol.

Voor dit proefschrift is ook 'career adaptability' interessant. Savickas definieert 'career adaptability' als volgt:

"The readiness and resources for making career choices and negotiating career transitions" (2005, p. 65).

Hij geeft vier 'dimensies' die daarbij een rol spelen en stelt:

"Adaptive individuals are conceptualized as:

1. becoming concerned about their future as a worker
2. increasing personal control over their vocational future
3. displaying curiosity by exploring possible selves and future scenario's
4. strengthening the confidence to pursue their aspirations".

In dit proefschrift komt dimensie 1 aan de orde bij de loopbaanvragen van de onderwijsmedewerkers, hoe zij om willen, moeten en kunnen gaan met alle ontwikkelingen en veranderingen en wat dat betekent voor de verwachtingen ten aanzien van hun toekomstig functioneren.

Dimensie 2 zien we terug in de wens van zowel de medewerkers als de leidinggevendenden om meer 'controle', meer grip op de situatie te krijgen. Dit wordt nog eens versterkt door het competentiegericht personeelsbeleid waarin de eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing van de onderwijsmedewerkers steeds centraler komen te staan.

Hoewel het in de projecten niet gaat over de verschillende mogelijke 'zelden', 'zelfconcepten' en toekomstscenario's buiten het werk om gaat het wel over de toekomstige gewenste werksituatie en wijze van taakuitoefening. In die zin kan men zeggen dat er selectief gewerkt wordt met een 'future scenario' (dimensie 3) dat in onderling overleg tussen relevante betrokkenen tot stand komt.

De leidinggevende hoopt het zelfvertrouwen van zijn medewerkers te versterken door gericht de dialoog met zijn medewerkers te stimuleren, door de aspiraties van de medewerker én van de organisatie aan de orde te stellen en door hierbij te zoeken naar consensus (dimensie 4).

De gekozen begeleidingsaanpak in de projecten is gericht op het toewerken naar 'career adaptability', naar medewerkers die steeds beter in staat zijn hun 'loopbaanverhaal vorm te geven en te verwoorden'. Deze loopbaanverhalen dienen volgens Savickas niet opgevat te worden als determinerend, bepalend voor de toekomst, maar als een actieve poging om betekenis en vorm aan de toekomst te geven.

Hij houdt een pleidooi voor het geïntegreerd benaderen van 'adaptability':

"The essential meaning of career and the dynamics of its construction are revealed in self-defining stories about the tasks, transitions and traumas an individual has faced. In chronicling the recursive interplay between self and society, career stories explain why individuals make the choices they do and the private meaning that guides these choices. They tell how the self of yesterday became the self of today and will become the self of tomorrow. Thus career tells the story of an individual's dispositional continuity and psychosocial change. From these prototypical stories about work life, counsellors attempt to comprehend the motivation and meaning (the why) that constructs careers." (Savickas, 2005, p.58)

In dit proefschrift gaat het niet zozeer om de totale loopbaanverhalen die medewerkers (leren te) vertellen, als wel om het zoeken naar hun motivatie voor het werk en de betekenis die zij geven aan hun werksituatie in relatie tot de eigen (sturing)principes en die van de organisatie. Dit zoeken gebeurt onder andere in dialoog met relevante anderen, waaronder hun leidinggevende. Het aspect van zelf construeren, van interactieve constructie van een (deel van het) loopbaanverhaal en het gebruik maken van de dimensies van 'adaptability', komt overeen met Savickas' aanpak.

Ik sluit me dan ook aan bij volgende uitspraken van Savickas:

"The modern dichotomies between personal and career counseling and between the self and society have become integrated in post modern conceptions of a self that is formed, maintained, and revised through interpersonal relationships and work roles, and which evolves during life course of contribution to and cooperation with a community".
"Career offers individuals a way to construct, test and implement a

stable self by choosing disciplined activities and accepting their obligations.” (Savickas, 2005, p. 68)

In de projecten ben ik nagegaan of het gebruik van de Loopbaan Dilemma Methodiek de onderwijsmedewerkers helpt om keuzes te maken voor hun toekomstige taakuitvoering en daarbij welbewust verplichtingen aan te gaan, verantwoordelijkheid op zich te nemen voor de uitvoering van taken. Het begrip sturingsprincipes, zowel van de individuele onderwijsmedewerker als van de organisatie, speelt hierbij een belangrijke rol en zal in hoofdstuk 4.2 nader toegelicht worden.

3.2. Loopbaanontwikkeling in relatie tot leren in het onderwijs

Veugelers en O’Hair (Eds, 2005) en Veugelers en Suransky (2006) hebben zich gespecialiseerd in de studie van veranderingen in de levensloop van mensen en zij doen aanbevelingen hoe het onderwijs mensen op deze veranderingen zou moeten en kunnen voorbereiden. Zoals reeds in de vorige paragrafen beschreven is, wordt er steeds meer van mensen verwacht dat zij in staat zijn hun levensloop, hun loopbaan, zelf uit te stippelen. Vanwege de toegenomen marktwerking wordt van mensen een ondernemende houding verwacht. Men moet zorgen dat men geschikt wordt en blijft om de verantwoordelijkheid voor werk op te kunnen pakken, om ‘employable’ te zijn op de arbeidsmarkt. Dit vraagt steeds nadrukkelijker en vaker keuzes voor opleiding en verdere educatie, maar ook voor zingeving als het gaat om het innemen van een plek in de samenleving. Volgens Veugelers en Suransky zouden in het onderwijs persoonsvorming, maatschappelijke vorming en beroepsvorming meer geïntegreerd mogen worden. Het onderwijs kan mensen helpen zich meer bewust te worden van de visie die ze hanteren, de manier waarop ze in het leven willen staan, of beter gezegd, ze helpen steeds een adequaat antwoord te hebben op de vraag: “hoe wil ik me in de wereld bewegen?” (p. 167). Veugelers en Suransky pleiten ervoor dat het onderwijs ondersteuning biedt bij identiteits- en autonomie- ontwikkeling, bij een ontwikkeling van de eigen levensloop die op humanisering is gericht. Immers, instanties zoals kerken, verenigingen en politieke partijen die hier van oudsher een rol in speelden, hebben aan betekenis verloren. De sociaal- culturele invloed van het ouderlijk milieu en de sekse spelen nog steeds mee bij schoolsucces. Het blijft de taak van het onderwijs om ongelijkheid te verminderen, door mensen toe te leiden naar persoonlijke, maatschappelijke en beroepskwalificaties (Van Kemenade, 1981).

Met name de laatste categorie kwalificaties, tegenwoordig veelal verwoord als beroepscompetenties, zijn van belang in verband met de afstemming op de beroepswereld en op de eisen die de arbeidsmarkt stelt. Dit vraagt veranderingen van het onderwijscurriculum, waardoor concepten als ‘leren leren’, ‘leren onderzoeken’ en ‘leren reflecteren’ en daarvan afgeleide vaardigheden steeds meer hun intree doen. In het ‘competentiegerichte onderwijs’ verschuift de aandacht van het overdragen van vaststaande kennis en het aanleren van vaste vaardigheden naar het toepassen van kennis en vaardigheden afhankelijk van persoonlijke kenmerken. Lerenden zijn steeds meer gericht op het verwerven van zogenaamde competenties, waardoor zij in specifieke (beroeps)situaties in staat zijn tot concreet competent gedrag. Het onderwijs

heeft steeds meer aandacht voor verdere ontwikkeling van kennis en vaardigheden met het oog op het toekomstige beroepenveld, waarbij theorie wordt geïntegreerd in het praktijkgeoriënteerde leren. Door te 'leren leren', te 'leren reflecteren en onderzoeken', kunnen mensen leren een actieve bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van nieuwe kennis, netwerken en verhoudingen (Wenger, 1998, Veugelers & O'Hair, 2005).

Veugelers en Suransky (2005) zien het als een belangrijke onderwijstaak om hulp te bieden bij het integreren van kennis, vaardigheden en attitudes, bij betekenisgeving aan de (studie)loopbaanontwikkeling en manier van in het leven staan. "Bewuste positionering, reflectief handelen en permanente morele sensibiliteit zijn kwaliteiten die mensen via educatie kunnen ontwikkelen en onderhouden" (p. 179). Hun kritiek en punt van zorg is dat de persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling door de grotere aandacht voor de beroepsvorming te weinig geïntegreerd aan bod komen. Zij willen opleiden en leren nadrukkelijker verbinden met leven, op een manier waarbij de ontwikkeling van mensen, 'human development', niet alleen op economische groei maar vooral op sociale rechtvaardigheid, op een menswaardig bestaan is gericht (zie ook Nussbaum, 2000). Onderwijsorganisaties dienen hun leerlingen en studenten op te leiden voor kritisch-democratisch burgerschap in plaats van voor aanpassingsgericht burgerschap en voor het afvinken van verworven competenties. Deze emancipatorische gerichtheid van het onderwijs op het potentieel, de zogenaamde 'empowerment' benadering, heeft uiteraard consequenties voor de organisatie van het onderwijs en voor de mensen die er werken.

Veugelers en Suransky halen de opvattingen van Stromquist (2002) aan over 'empowerment'. Zij vinden dat binnen elk educatief programma in dit kader van belang zijn:

- het nadruk leggen op persoonlijke zingeving in bewustwordingsprocessen;
- niet alleen leren in abstracte termen, maar vooral door de eigen concrete situaties te analyseren;
- het vermogen ontwikkelen om weerstand te bieden in moeilijke situaties;
- efficiënt leren omgaan met concrete conflicten, bijvoorbeeld door het trainen van onderhandelingsvaardigheden;
- leren de lokale situatie ook politiek te analyseren en leren medestanders te mobiliseren.

Voor de aldus getypeerde ontwikkelingsgerichte benadering binnen het onderwijs vinden we aanknopingspunten in de Loopbaan Dilemma Methodiek. Deze methodiek verbindt de inzichten die mensen hebben in hun eigen potentieel met de visie die ze hanteren en met de manier waarop ze betekenis geven aan hun ervaringen. De Loopbaan Dilemma Methodiek plaatst loopbaanontwikkeling (net als Veugelers en Suransky doen) in een 'leerperspectief' waarin reflectie op denken, doen, voelen en verbeelden centraal staan. In de LDM wordt beschreven hoe mensen op zoek kunnen gaan naar een balans tussen hun persoonlijke en maatschappelijke belangen, in termen van Veugelers en Suransky: op weg naar 'kritisch burgerschap'.

In de onderzoeksinterventies is bij onderwijsmedewerkers in de vijf projecten gewerkt aan de bewustwording van eigen sturingsprincipes (visie, regels, inzichten) en de consequenties daarvan voor eigen handelen. Er is aandacht

besteed aan mogelijke dilemma's en conflictsituaties in de eigen concrete werksituaties. Leidinggevend en medewerkers zijn gestimuleerd om met elkaar te communiceren over de betekenis van deze dilemma's en over wat dit van hen aan competent gedrag vraagt. De door mij gekozen aanpak sluit in die zin goed aan bij Stromquist's 'empowerment': er is steeds getracht door interactieve interventies tot dialoog en tot meer consensus te komen, zodat er een betere balans kon ontstaan tussen persoonlijke belangen en gezamenlijke belangen (hoofddilemma bij loopbaanontwikkeling).

Ik denk dat de term competentie op zich veel voordelen met zich meebrengt, vanwege de focus op gedrag dat voor iedereen waarneembaar is. Ik ben er voorstander van de nadruk te leggen op integratie van het persoonlijke en maatschappelijke aspect van (loopbaan)ontwikkeling en de aandacht te richten op identiteitsontwikkeling en het leren je competent te gedragen in plaats van op het afvinken van competenties.

Door loopbaanontwikkeling te relateren aan competentie-ontwikkeling in de zin van het ontwikkelen van competent gedrag, kunnen leidinggevend en medewerkers met elkaar in gesprek gaan over het geobserveerde gedrag. Dankzij deze reflectieve dialoog en feedback vanuit verschillende kanten kunnen ze leren betekenis te geven aan de eigen identiteitsontwikkeling. In paragraaf 3.4 wordt nader ingegaan op de relatie tussen loopbaanontwikkeling en competentie-ontwikkeling.

3.3. Loopbaanontwikkeling in relatie tot HRM

In deze paragraaf wordt een verbinding gelegd tussen loopbaanontwikkeling en ontwikkelingsgericht personeelsbeleid. In veel organisaties wordt dit onder de noemer van HRM gezien als essentiële pijler voor organisatieverandering en –ontwikkeling, omdat het immers de medewerkers zijn die het werk moeten organiseren en uitvoeren. Deze paragraaf vormt als het ware een eerste verbindende schakel tussen een op individuen gerichte en een op organisatieontwikkeling gerichte aanpak.

De theorievorming op het gebied van loopbaanontwikkeling beperkte zich aanvankelijk tot het denken over keuze- en allocatieprocessen op de arbeidsmarkt. Parsons (1909) is hiervan een belangrijke grondlegger geweest. Deskundigen hielden zich vooral bezig met toegepast onderzoek en met vragen vanuit het bedrijfsleven en minder met wetenschappelijk onderzoek ten bate van theorievorming. Veel aandacht ging uit naar psychologisch en diagnostisch onderzoek om bij werving en selectie de geschiktheid van sollicitanten te bepalen en om het groeipotentieel van werknemers in beeld te brengen. Het ging werkgevers en werknemers vooral om het zoeken naar de 'juiste mens, op de juiste plek'. Dit paste in de 'matchingsbenadering', waarbij het maken van een goede keuze centraal stond en er nog niet veel aandacht was voor een meer dynamische, meer ontwikkelingsgerichte, lange termijn benadering. Deze benadering is pas de laatste decennia vaker onderwerp van studie.

De laatste jaren is er een toenemende wetenschappelijke aandacht voor loopbanen en loopbaankeuzes vanuit verschillende kanten: psychologie, sociologie en economie. Sinds de zestiger jaren van de vorige eeuw stonden met name de sociologische verbanden tussen enerzijds sociaal-culturele

achtergrond en loopbaankeuzes en anderzijds het psychologische onderzoek naar individuele persoonskenmerken in relatie tot opleidings- en baankeuzes centraal (Paffen, 2007). In aansluiting hierop kwam er meer onderzoek naar loopbanen en hoe die zich in de tijd ontwikkelen, gekoppeld aan mogelijke rolveranderingen in een mensenleven (Hall, 1976, 2002) en de wisselwerking met andere levensgebieden dan alleen werk (Hall & Hall, 1978; Shaufeli, 1984). Sinds de tachtiger jaren wordt ook het evolutionaire aspect van de levensloop, levensfeer, –‘life span’ en ‘life space’– meer meegenomen (Savickas, 2002; Super, 1980; Super, Savickas & Super, 1996) en groeit de invloed van de sociaal cognitieve en cognitieve leerpsychologie, bijvoorbeeld met het thema ‘sociaal leren’ van Krumboltz (1979, 1994) en van Kolb en Plovnick (1977), Reynaert en Spijkerman (1995) sluiten in hun loopbaanmethodiekontwikkeling hierop aan en bieden daarom een kader wat waard is om nader theoretisch onderzocht te worden.

Loopbaanontwikkeling van individuen is volgens Van Aken en Huijsmans (2005) “niet zomaar een serie activiteiten om aan een loopbaan te beginnen of er een te plannen”. Loopbaanontwikkeling draagt volgens hen bij aan het kunnen participeren in de samenleving. Participatie is volgens hen één van de belangrijkste thema’s van deze tijd. Door onder andere te participeren door middel van werk, kunnen mensen een bijdrage leveren aan een sociaal democratische maatschappij.

Loopbaanontwikkeling wordt door De Caluwé en Vermaak (2006, p. 298) gezien als het zoeken, vinden en vaststellen van individuele doelen. In het algemeen gaat het om het proces van terugblikken op iemands levensloop, het peilen van iemands interesses, het bepalen van iemands vaardigheden, het bekijken van alternatieve loopbanen. Om het nemen van beslissingen die de loopbaan een (nieuwe) impuls geven en het plannen van de voortgang in de vastgestelde richting.

Organisaties proberen mensen te helpen om gemotiveerd te blijven en zich te blijven ontwikkelen. Loopbaanontwikkeling is daarmee óók een stimulans voor doorstroom en uitstroom en verbindt op deze wijze systematisch de carrières van mensen aan de doelen van en de mogelijkheden in de organisatie.

Paffen (2007) scherpt het begrip loopbaanontwikkeling aan door een onderscheid te maken tussen individuele loopbaanontwikkeling en loopbaanontwikkeling in organisaties. Bij de individuele loopbaanontwikkeling (p.75) refereert hij aan de fasen die mensen zelfstandig kunnen doorlopen tijdens hun loopbaan en die gekenmerkt worden door unieke keuzes ten aanzien van uitdagingen, kwesties en dilemma’s. Bij de loopbaanontwikkeling in organisaties (p.182) is niet alleen de medewerker zelf betrokken maar is er ook een rol weggelegd voor de leidinggevende. Bij de loopbaanontwikkeling als organisatieproces gaat het er volgens hem om dat de leidinggevende de medewerkers actief stimuleert om zich te ontwikkelen en hen zo voorbereidt op en begeleidt naar functies met een nieuwe, andere inhoud en met andere verantwoordelijkheden. Feitelijke loopbaanontwikkeling is de combinatie van enerzijds het persoonlijke loopbaanplan, de loopbaandoelen en de ambities van de persoon en anderzijds de visie van de organisatie en van de interne processen die erop gericht zijn de huidige en toekomstige vacatures tijdig en met geschikt personeel in te vullen.

Spijkerman en Admiraal (2000) voegen nog een dimensie toe aan loopbaanontwikkeling. Volgens hen vindt loopbaanontwikkeling plaats in het spanningsveld tussen individu, organisatie én maatschappij. Schoolorganisaties en hun medewerkers opereren in een veranderend maatschappelijk veld dat sterk agendabepalend is voor de discussies tussen schoolleiding en personeel. Helaas blijft het door de tegenstrijdige belangen soms in die discussie steken zonder tot acties te komen die ertoe bijdragen de (loopbaan)dilemma's echt op te lossen. Spijkerman en Admiraal zien loopbaanontwikkeling niet louter als een optelsom van capaciteiten en interesses in relatie tot de functie-eisen, maar vooral als een project waarin de vaak veranderende belangen van de verschillende actoren samenkomen. De uitkomst van loopbaanontwikkeling is steeds afhankelijk van de interactie, de (onder)handelingen tussen de verschillende partijen, gericht op het realiseren van de eigen doelstellingen. Er is hierbij nooit sprake van één goede oplossing. De "actueel meest zinvolle" oplossing kan alleen tot stand komen door communicatie tussen de verschillende actoren.

Volgens Egan, Upton en Lynham (2006) is loopbaanontwikkeling een goede manier om aan organisatieontwikkeling, aan HRD, te doen. Voor hen staat of valt de ontwikkeling van de organisatie met het ontwikkelen van de mensen die er werken, zowel leidinggevend als medewerkers. Managementontwikkeling wordt dan op één lijn geplaatst met Human Resource Development. Volgens de auteurs gaat het bij loopbaanontwikkeling, die zij liefst geïntegreerd zien in HRD, om "becoming good performers in a specific organization, becoming good co-creators, as well as members of a learning community". Zij constateren echter dat er nog nauwelijks studies te vinden zijn waarin sprake is van een combinatie van organisatie-ontwikkeling, managementontwikkeling, en HRD, waarbij gebruik gemaakt wordt van conceptuele kaders vanuit loopbaanontwikkeling. Met dit proefschrift voorzie ik in deze lacune.

Loopbaanontwikkeling wordt in deze dissertatie begrepen als een leerproces van betekenisgeving dankzij allerlei ervaringen. Deze ervaringen worden betekenisvol door interne dialoog (het gesprek met jezelf) én externe dialoog (de interactie met relevante anderen waardoor de relatie met de wereld om je heen - organisatie en samenleving - nadrukkelijker gelegd wordt). Deze betekenisgeving in dialoog vinden we ook bij Meijers en Weijers (1977). Door deze vormen van dialoog worden werkenden zich steeds meer bewust van de eigen drijfveren - welke activiteiten energie geven en welke energie kosten - , en van de eigen waarden en normen. Deze bewustwording leidt tot inzicht in de eigen kwaliteiten en helpt bij het vormen van een eigen missie en visie ten aanzien van "hoe men persoonlijk zin wil geven aan leven en werken. Welke plek men in de samenleving, respectievelijk in een bepaalde organisatie wil innemen en hoe men deze wil innemen".

Dankzij dit bewustwordingsproces zijn werkenden steeds beter in staat de informatie vanuit de omringende wereld te screenen en van eigen betekenis te voorzien en op grond daarvan keuzes te maken hoe zij de eigen loopbaan in opleiding en werk, en de eigen levensloop als burger, willen vormgeven binnen de (maakbare) mogelijkheden.

Met andere woorden: loopbaanontwikkeling is werken aan een oplossing van

het hoofddilemma 'jezelf blijven' in relatie tot de omgeving. Loopbaanontwikkeling is blijven leren, als individu maar ook als organisatie, waarbij de organisatie moet leren om voor het individu een uitdagende leeromgeving te scheppen. In Kuijpers en Meijers (2008, p.14) wordt het belang benadrukt van het leren richting te geven aan de eigen (leer)loopbaan, het zogenaamde loopbaanleren. "Dit leren wordt pas mogelijk wanneer mensen in staat worden gesteld tegelijkertijd een interne en externe dialoog te voeren". 'Werken', betaald of onbetaald, is in dat proces een manier om bezig te zijn met je loopbaanontwikkeling.

HRM, management van mensen die aan het werk zijn, is in mijn opvatting dan ook altijd tegelijkertijd het faciliteren van loopbaanleren, waardoor loopbaanontwikkeling mogelijk wordt.

Teurlings en Van der Neut (2007, p. 9) leggen een verbinding tussen opleiden en professionaliseren, het leren, van medewerkers en de schoolorganisatie en verwoorden dit als schoolontwikkeling. Schoolontwikkeling kan volgens hen plaatsvinden door zorg te dragen voor een krachtige leeromgeving, ingebed in een ondersteunende schoolorganisatie, zodat medewerkers kunnen leren en zich kunnen blijven ontwikkelen. De uitkomsten van dit leren moeten verankerd en geborgd worden in de context van de organisatie om zo de ontwikkeling van de organisatie en het leervermogen van de organisatie te vergroten.

Dit raakt het begrip 'lerende organisatie'. Volgens Senge (2002, p.487) gaat het bij lerende organisaties om organisaties die een helder begrip hebben van de eigen situatie en in dialoog nieuwe toegankelijke kennis ontwikkelen, waardoor mensen effectiever kunnen proberen hun verlangde toekomst te bereiken. Het aangaan van verbintenissen en visie is de drijvende kracht achter leren.

Wierdsma en Swieringa (2003, p.93 e.v.) beschrijven dat het voor een organisatie noodzakelijk is om een 'lerende organisatie' te worden om de eigen identiteit te kunnen behouden en aan de kernopdracht te kunnen voldoen. Hiervoor is een voortdurende verbetering, vernieuwing en ontwikkeling van de betreffende organisatie nodig. Volgens de auteurs gaat het daarbij om "het vermogen te veranderen en jezelf te blijven", om "medewerkers die in gedrag veranderen, zonder hun persoonlijkheid geweld aan te hoeven doen, en daarmee de organisatie veranderen, zonder de identiteit van de organisatie te hoeven aantasten". Het gaat dus om individuele zelfkennis, maar tegelijk om 'collectieve zelfkennis' (p.98). Ook Teurlings en Vermeulen (2004) en Jochems (2007) raden aan om schoolontwikkeling te verbinden met loopbaanontwikkeling van onderwijsmedewerkers door (aanstaande) docenten en andere onderwijsmedewerkers te begeleiden en te professionaliseren.

Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) schetsen een kader van ontwikkelingsgericht **P**ersoneelsbeleid en **S**choolontwikkeling (OPS), waarin **O**pleiding van medewerkers een belangrijke rol speelt. Zij houden een pleidooi om opleiding, professionalisering en begeleiding van medewerkers vanuit een methodisch loopbaanbegeleidingskader vorm en inhoud te geven. In hun onderzoek onderscheiden zij vier ontwikkelingstadia die kenmerkend zijn voor

het personeelbeleid zoals dat binnen schoolorganisaties gevoerd wordt:

Deze stadia zijn:

1. personeelsadministratie (primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden)
2. personeelsbeheer (organiseren en efficiënt inzetten van factor arbeid: roosters, intern beheersmatig gericht, ad hoc instrumentariuminzet)
3. personeelszorg (systematische inzet van instrumenten t.b.v. zorg voor mensen)
4. personeelsmanagement HRM (medewerkers worden gezien als Human Resources, die zo goed mogelijk moeten worden ingezet; er is sprake van een arbeidsruilrelatie, tweezijdigheid in een gelijkwaardiger relatie tussen werkgever en werknemer en een meer integrale aanpak om de strategische doelen van de organisatie te realiseren, p.23)

Uit het door Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen beschreven onderzoek blijkt dat de meerderheid van de schoolorganisaties in hun concrete aanpak nog sterk gericht is op personeelsbeheer (stadium 2). Toch is er momenteel een duidelijke tendens waarneembaar om meer met HRM aan de slag te gaan (stadium 4), om zo de noodzakelijk geachte ontwikkeling van medewerkers binnen de school mogelijk te maken (zie ook aanbevelingen van de commissie Dijsselbloem, 2008).

Ook binnen dit vierde stadium zoals weergegeven in figuur 3.1 kunnen volgens Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (p. 24) twee benaderingen worden onderscheiden, de meer beheersmatige en de meer ontwikkelingsgerichte benadering. Bij de beheersmatige benadering is de invalshoek de organisatie, die liefst met een duidelijk omschreven instrumentarium, duidelijke organisatiedoelen, duidelijk scholingsaanbod en vaste controlemomenten werkt, om zo te kunnen controleren en beheersen dat medewerkers aan de door de organisatie vastgestelde competentie- eisen (gaan) voldoen. De ontwikkelingsgerichte benadering vertrekt vanuit de individuele medewerker, zijn vragen, zijn passie, kwaliteiten en talenten en wat hij nodig heeft om zich te ontwikkelen. Het eigenaarschap en de regie voor de individuele ontwikkeling komen dan bij de medewerker te liggen. Het eigenaarschap voor organisatieontwikkeling wordt dan een gedeelde verantwoordelijkheid van individuele medewerkers en leidinggevenden, waarbij het management wel de regie van de organisatieontwikkeling behoudt.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
Variëteit leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is	Accent op werkplek als leersituatie, te ontwerpen door de lerende zelf
Uitgebreid instrumentarium (profielen, testen, CD-roms, internet-sites)	Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'
Organisatie (doelen, functies, competenties) als uitgangspunt voor ontwikkeling	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
Aandacht volgens een jaarcyclus: op geplande momenten	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling.

Fig. 3.1 Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, *Ontwikkelingsgericht HRM* (2002, p. 23)

Deze invalshoeken laten als het ware beide kanten van één medaille zien. Om de ontwikkeling van medewerkers te stimuleren en het geschetste hoofd-dilemma (mezelf blijven en meebewegen met de veranderende organisatie, energie steken in het eigen belang of in dat van de organisatie) op te lossen is er als het ware een verschuiving van aandacht nodig van de meer beheersmatige benadering naar de meer ontwikkelingsgerichte benadering, zonder de beheersmatige aspecten te kort te willen doen. Deze aspecten krijgen echter traditiegetrouw al veel aandacht.

In alle projecten in dit boek is dit schema gebruikt om de uitgangssituatie te beschrijven (zie hoofdstuk 6 e.v.).

Guindon en Richmond (2005) constateren in hun overzichtsstudie dat er zoveel diversiteit in mensen en organisaties is dat er geen sprake van kan zijn dat een bepaald programma voor loopbaanontwikkeling voor iedere persoon en context volledig voldoet. Zij geven nog eens de urgentie aan van "research based interventions and techniques in the professional literature" omdat er in de alledaagse praktijk zo'n grote behoefte is aan "effective career and employment strategies in a changing world" (p. 121). Zij constateren dat de studies naar interventiestrategieën vooral conceptueel van aard zijn. De door hen onderzochte onderzoeken zijn veelal effectstudies: de procesonderzoeken zijn nog duidelijk in de minderheid. Dagley en Salter constateerden dit ook al in hun review (2004, p.128).

Dit proefschrift bespreekt zowel verschillende loopbaanconcepten als het proces van interveniëren in de concrete onderwijssituaties.

3.4. Loopbaanontwikkeling in relatie tot het begrip competentie

Om wat meer inzicht te krijgen in het gebruik van het begrip competentie in deze studie is het nodig om in vogelvlucht de geschiedenis van beoordelingsmethoden te beschrijven (Admiraal-Hilgeman, 1991; Admiraal-Hilgeman, 1996; Van Beirendock, 1999; Drenth en Sijsma, 1990; Spijkerman en Admiraal, 2000).

Tot het begin van de twintigste eeuw kreeg het beoordelen van mensen en hun potentieel nauwelijks aandacht, omdat het werk vaak van vader op zoon, van moeder op dochter werd overgedragen. En als men al binnen een bedrijf werkte dan gebeurde de werving en aanstelling van medewerkers op basis van familiebanden of op voorspraak van bekenden en notabelen. Van feitelijke beoordeling van capaciteiten was nauwelijks sprake.

Rond 1880 raakten wetenschappers in de Psychologie echter geïnteresseerd in het begrip intelligentie en het meetbaar maken hiervan. De eerste proeven werden ontwikkeld en in het bedrijfsleven en onderwijs toegepast (Galton, Wundt, Cattell, Binet). Aanvankelijk richtte men zich hierbij op lichamelijke kenmerken en zintuiglijke reacties om zich daarna op geheugenactiviteiten te concentreren. Münsterberg, Binet en Simon verlegden de focus naar meer psychische functies. Binet en Simon waren vooral geïnteresseerd in het onderscheid tussen kinderen die het normale onderwijs konden volgen en degenen die meer speciale aandacht nodig hadden. Ze deden onderzoek naar de verbeeldingskracht, het maken van zinnen, het bedenken van oplossingen, het 'duiden' van kleurvlekken en het schrijven van verhaaltjes op basis

van een gegeven titel. Hiermee was de eerste 'intelligentietest' een feit. Door de oorlogsdreiging en hierdoor ontstane grote behoefte aan snelle selectie op grote schaal van rekruten, met onderscheid tussen soldaten en officieren, werden op basis van de Stanford Binet intelligentietest nieuwe intelligentietests ontwikkeld en werd ook gewerkt aan nieuwe beoordelingsprocedures, waarbij men vooral aandacht had voor vaardigheden: hoe men de kennis en opgedane inzichten concreet in de praktijk bracht (assessments). Dit kreeg uitgebreidere toepassingsmogelijkheden niet alleen voor het leger, maar ook voor overheidsfuncties en managers in de industriële sector.

Naast verbale en nonverbale kennis en intelligentie, werden persoonskenmerken (door middel van biografische en projectieve vragenlijsten) en de fysieke conditie van mensen in beeld gebracht. Ook werden er praktijkproeven ingezet, met als doel zowel de basiscapaciteiten als attitudes en gevoelens van mensen te kunnen beoordelen. Met name Murray (1938) hield zich bezig met het ontwikkelen van situationele opdrachten en tests op basis van kenmerkende aspecten in de betreffende praktijksituaties. Onder invloed van de cognitieve psychologie werd het onderzoek naar intelligentie uitgebreid naar meerdere intelligentiefactoren, niet alleen met betrekking tot het verwerven van kennis, het verwerken van informatie en het abstraheren, maar ook met betrekking tot intelligentiefactoren op analytisch, sociaal-emotioneel en creatief gebied (Gardner, 1983; Goleman, 1996; Piët 1998).

Uit deze opeenvolging van theorieën valt op dat het omschrijven en beoordelen van capaciteiten veelomvatter is geworden. Het draait steeds om het in beeld brengen van niet alleen de fysieke conditie, meervoudige intelligentie-aspecten, kennis en inzicht, maar ook van psychologische persoonskenmerken zoals motivatie en houding, en om de manier waarop dit samenspel tot uiting komt in concreet gedrag in een bepaalde context.

Interessant is de aandacht voor zowel de buiten- als de binnenkant, en ook voor de manier waarop mensen zich gedragen in een bepaalde (sociale) situatie en omgeving. Die situatie en omgeving staan in historisch, cultureel, en maatschappelijk perspectief. Niet voor niets ging men op zoek naar nieuwe termen om de geschiktheid van mensen voor werk te beschrijven. De invoering van het begrip competentie kan in dit licht gezien worden.

Kolk (2000, p.29 in Verburg & den Hartog, 2008) geeft de volgende kenmerken van competenties:

- kennis, vaardigheid en eigenschappen (intelligentie en persoonlijkheid) die leiden tot excellent gedrag;
- herkenbaar aan de persoon (niet aan de taak of het resultaat);
- zijn te beoordelen;
- in meer of mindere mate te verbeteren door coaching en training.

Deze omschrijving is sterk gericht op het individu dat excelleert. In onderwijsorganisaties in verandering gaat het echter niet zozeer om onderwijsmedewerkers die excelleren als wel om onderwijsmedewerkers die in staat zijn goed in te spelen op alle gewenste veranderingen en vernieuwingen en daarmee de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De aspecten van beoordelbaarheid en 'leerbaarheid' zijn hier van toepassing.

Kruijff en Stroker (1999) formuleren het als volgt: *competenties zijn specifieke eigenschappen, kennis of vaardigheden van mensen, groepen mensen of*

organisaties. Waarmee het begrip al ruimer gepositioneerd wordt dan alleen bij individuen.

Ook Hoekstra en Van Sluijs (1999, p. 30) geven een bredere definitie van competentie: “het vermogen om effectief te presteren in een bepaald type probleem- of bepaald type taaksituatie”. De specifieke context is hierbij bepalend voor de grenzen aan een competentie: deze hangen enerzijds af van de specifieke problemen die zich in de organisatie voordoen en die probleemoplossing aan kennis, inzicht en ervaring vragen (min of meer onafhankelijk van de specifieke medewerker), anderzijds bepaalt de specifieke situatie, de houding van de medewerker en de manier waarop de betrokken medewerker hier concreet mee omgaat of hij ook echt competent is en van toegevoegde waarde –*human resource*– voor de organisatie. Figuur 3.2 vat dat inzicht samen.

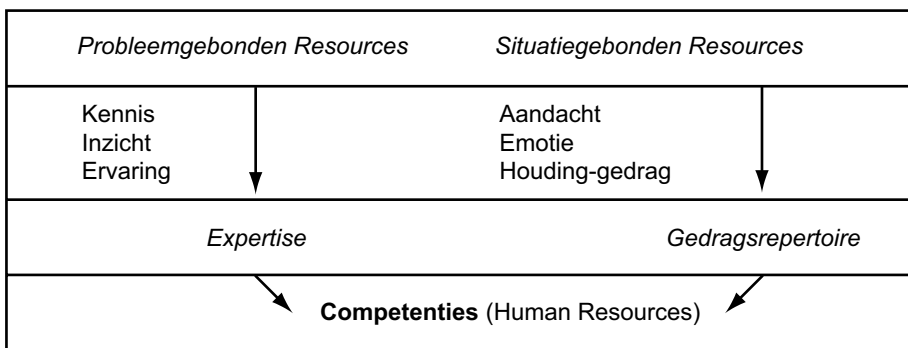


Fig. 3.2 *Individuele competenties als Human Resources (Hoekstra en Van Sluijs, 1999)*

Problemen en taken binnen een organisatie hebben bepaalde intrinsieke kenmerken die steeds gelijk blijven, waardoor medewerkers systematisch kennis en inzicht kunnen opbouwen hoe zij het hier het beste mee om kunnen gaan, eventueel met behulp van scholing. Met andere woorden met behulp van de opgebouwde *expertise* - kennis, inzicht en ervaring- zijn medewerkers tot adequaat handelen in staat. Anderzijds is er altijd sprake van wisselende omstandigheden en onvoorziene gebeurtenissen die het resultaat van iemands inzet beïnvloeden. En dan draait het om intuïtie, vaardigheden en improvisatievermogen, om specifieke persoonskenmerken, om een moeizaam opgebouwd gedragrepertoire.

Expertise als bouwsteen van competenties draait om ‘*weten hoe het werkt*’, terwijl het *gedragrepertoire* van een medewerker draait om ‘*kunnen doen wat effectief is in de gegeven situatie*’, aldus Hoekstra en Van Sluijs.

Echt competent gedrag vertonen vergt zowel expertise als het bewust toepassen van eigen gedragrepertoire (Spijkerman & Admiraal, 2000).

Samengevat omvat de definiëring van competenties volgens Hoekstra en Van Sluijs de volgende zes kenmerken:

1. het (meer of minder latent) vermogen van individu, organisatie of maatschappij
2. tot effectief presteren
3. in een bepaalde probleem- of taaksituatie

4. dat objectief waarneembaar, herkenbaar en beoordeelbaar is,
5. als combinatie van expertise en gedragsrepertoire
6. tot op zekere hoogte aan te leren en gericht verder te ontwikkelen (begrensd door erfelijkheid, structuur en cultuur van de organisatie en maatschappij en de aanwezige of te mobiliseren hulpmiddelen).

Voordelen van deze definiëring zijn:

- beoordeelbaarheid op basis van kennis en ervaring van het type problemen en taaksituaties (in plaats van subjectieve interpretaties van onderliggende onbewuste psychologische processen);
- de sterke praktijkgerichtheid en doelmatigheid: zowel functie-eisen als persoonlijke kwaliteiten worden in dezelfde 'competentie-gedragstermen' beschreven waardoor HRM beleid, loopbaanontwikkeling en personeelsplanning met dezelfde termen verwoord worden;
- door het gebruik van eenzelfde begrippenkader wordt de onderlinge communicatie vergemakkelijkt. Zowel beleidsbepalers, managers, P&O professionals als 'gewone' medewerkers kunnen deze begrippen hanteren;
- het terrein waarop de competenties betrekking hebben kan variëren van smal tot heel breed voor alle functieniveaus, afhankelijk van de gewenste toepassingen binnen de specifieke organisatie;
- ook wetenschappelijk gezien past het begrip competentie volgens Hoekstra en Van Sluijs goed in de evolutionaire opvattingen van gedrag: vanaf de eerste mens ontstaan en gevormd door problemen in bepaalde situaties. De probleemsituaties hebben in de loop van de tijd eenheid, onderlinge samenhang en structuur aan competent gedrag gegeven.

Van der Heijden e.a. (1999) zien een competentie

"als een persoonskenmerk, beschreven in gedragsmatige termen dat onderscheidend bijdraagt aan succesvol functioneren van individuele medewerkers en daarmee bijdraagt aan het realiseren van de organisatiedoelen." (p.27)

Competenties worden door hen op drie dimensies onderscheiden: de individuele, de relationele en de organisatorische dimensie. Competenties als:

- *eigenschappen van individuen*. Competenties zijn het geheel van verantwoordelijkheden en bevoegdheden van individuen als potentieel te ontwikkelen capaciteiten of reeds aanwezige vaardigheden. Anders gezegd het gaat hier om het potentieel, de kennis en kunde, de kwalificaties en bekwaamheden van medewerkers;
- *specifieke wijzen waarop potentieel van medewerkers onderling en met andere resources worden gecombineerd*. Het accent ligt hierbij op de interne organisatie van processen (kennissystemen, routines, procedures en productietechnologieën gekoppeld aan de inzet van medewerkers);
- *eigenschappen van een organisatie*. Door de unieke combinatie van kennis, vaardigheden, structuren, technologieën en processen is de organisatie in staat competitief voordeel op te bouwen en te onderhouden.

In deze definitie komt het streven naar integraliteit, naar samenhang sterk naar voren. Hoewel de auteurs competenties onder andere koppelen aan het individu, gaan zij er in hun uiteindelijke definitie toe over om het begrip te reserveren voor het door de organisatie (gewenste) gedrag en dit te onderscheiden van de talenten die de medewerkers in huis hebben.

Vooralsnog wil ik de volgende definiëring van competentie hanteren:

De gedragsmatige eisen voor specifieke functies of taken kunnen worden vertaald in competenties, die daarmee werk- en situatiegebonden zijn. Competenties beschrijven (gewenst) gedrag dat vanuit het perspectief van de organisatie nuttig en concreet waarneembaar is. Competenties kunnen niet los gezien worden van de benodigde kennis, ervaring, vaardigheden en attitude, noch van de resultaten die beoogd worden met het gedrag dat de competenties beschrijven. Wanneer de individuele medewerker dit concrete gedrag laat zien, laat zien dat hij over de gewenste competenties beschikt, draagt hij onderscheidend bij aan succesvol functioneren en daarmee aan het realiseren van de organisatiedoelen (contextbepaald).

Omdat competenties toch vooral vanuit de invalshoek van de organisatie worden omschreven lijkt het zinvol om naast het begrip competenties ook het begrip talenten te definiëren. Talenten omschrijf ik als begaafdheden, waarmee het individu toegevoegde waarde aan de organisatie kan bieden. Talenten bestaan uit verschillende factoren zoals expertise (kennis en kunde), maar ook uit aanleg, ambities, motieven, normen en waarden (persoonlijk gedragsrepertoire).

Talenten zelf zijn niet direct waarneembaar, maar komen tot uiting in daadwerkelijk vertoond gedrag. In de organisatiecontext kunnen deze talenten leiden tot waarneembaar competent gedrag en zijn daarmee persoonsgebonden. Medewerkers kunnen hun talenten tot op zekere hoogte ontwikkelen in de richting van de door de organisatie vastgestelde benodigde competenties. Binnen de grenzen van de aangeboren mogelijkheden is kennis en ervaring te vergroten en zijn ambities, motieven, normen en waarden in zekere mate verander- en ontwikkelbaar.

Talenten worden echter niet altijd manifest in concreet, voor de organisatie nuttig gedrag, maar kunnen ook sluimerend onder de oppervlakte blijven of alleen in privé-situaties ingezet worden en niet in de werksituatie. Wanneer talenten onderbelicht, onderbenut, blijven is dat niet alleen (vanuit economisch perspectief) waardeverlies voor de organisatie, maar kan dat ook leiden tot individuele frustratie en stress en in sommige gevallen zelfs tot collectief falen. In het kader van (loopbaan)ontwikkeling van mensen lijkt het echter van groot belang dat medewerkers zich bewust worden van hun talenten, zodat zij ook de (keuze)verantwoordelijkheid op zich kunnen nemen om deze talenten al dan niet in te zetten in uiteenlopende situaties en contexten. Zowel bij succesvolle, goede leidinggevers als bij succesvolle, goede onderwijsmedewerkers gaat het om het versterken van dit bewustzijn.

Fontys Competentiemanagement

Bij vier van de vijf projecten (2 t/m 5) is gebruik gemaakt van het door een projectgroep (Grebel, 2001a) voor Fontys ontwikkelde competentiekader. In het eerste en derde project is bij het ontwikkelen van competentieprofielen dezelfde werkwijze gehanteerd als die binnen het Fontys Competentiemanagementproject is toegepast. Onderzoeker maakte deel uit van die projectgroep en achtte op basis van de ervaringen zowel het begrippenkader als de werkwijze bij het ontwikkelen van competentieprofielen bruikbaar. Zowel de Fontysmedewerkers die aan de competentieprofielen 'bouwden', als de

procesbegeleiders gaven namelijk aan dat zij de gekozen werkwijze hadden ervaren als hulp bij bewustwording van de veranderende omstandigheden en werkeisen. Men kreeg beter zicht op de sturingsprincipes van de organisatie en de eigen (loopbaan)dilemma's hierbij.

De Raad van Bestuur van Fontys wilde competentie management integreren in het personeelsbeleid, wat men meer ontwikkelingsgericht wilde vormgeven. Het Fontys Competentiemanagementproject raakt zowel de personeels**plan-****ning** (welke medewerkers zijn met welke competenties nodig om de missie, visie en strategische doelstellingen te realiseren?), arbeidsmarktcommunicatie (welke kwaliteiten worden er van nieuwe medewerkers verwacht?), selectie (welke selectiecriteria worden er in samenhang met competentie-eisen gehanteerd?), potentieelprognose (welke – competentie- ontwikkeling mag van een medewerker worden verwacht?) en beoordeling (wat zijn de criteria voor succesvol functioneren?) als de **ontwikkeling** van medewerkers (welke competenties dient een medewerker of team te ontwikkelen?).

Competentiemanagement wordt in het Fontyskader als volgt gedefinieerd:

“Het in een geïntegreerd personeelsbeleid continu afstemmen van competenties en talenten, waarbij competenties worden vastgesteld door de organisatie op basis van haar strategische doelen.”

Competentiemanagement kent dus drie bepalende elementen:

- continu, dat wil zeggen voortdurend (in de praktijk van het onderwijs is dit periodiek terugkerend)
- geïntegreerd, door middel van een samenhangend geheel van personele systemen en instrumenten
- afstemmend, met andere woorden het dynamisch bijeen brengen van wat de organisatie vergt en van wat individuen kunnen en willen.

Competentiemanagement is daarmee een vorm van personeelsmanagement waarbij de verschillende elementen van personeelsbeleid worden geïntegreerd en aan de organisatiestrategie gerelateerd. De competenties vormen daarbij de ‘lijm’ of ‘het cement tussen de bouwstenen’.

Competentiemanagement voor medewerkers is daarmee het vergelijken van gewenst gedrag met vertoond gedrag. Het is ook uit deze vergelijking conclusies trekken voor ontwikkeling van talenten en loopbaan en ontwikkeling van de organisatie: competentie development. Uitgangspunt is het verbinden van de (bedrijfseconomische) organisatiedoelen en de (persoonsgebonden) doelen van de medewerker.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen competenties en talenten.

Een **competentie** is:

“Een gedragskenmerk dat onderscheidend bijdraagt aan succesvol functioneren en daarmee aan het realiseren van de doelen van de organisatie.”

Competenties beschrijven gewenst gedrag vanuit het perspectief van de organisatie. Competenties zijn uitgewerkt naar concreet waarneembare handelingen. Het zijn gedragsmatige eisen voor functies of taken en daarmee werkgebonden.

Competenties kunnen niet los gezien worden van de benodigde kennis, ervaring, vaardigheden en attitude, noch van de resultaten die beoogd worden met het gedrag dat de competenties beschrijven.

Een **talent** is omschreven als:

“Een begaafdheid waarmee een individu toegevoegde waarde aan de organisatie kan bieden.”

Talenten bestaan uit verschillende factoren zoals expertise, aanleg, ambities, motieven, normen en waarden. Talenten kunnen tot uiting komen in daadwerkelijk vertoond gedrag. In de onderwijsorganisatiecontext leiden deze talenten tot waarneembaar gedrag en zijn daarmee persoonsgebonden. Het uitgangspunt is dat medewerkers hun talenten kunnen ontwikkelen in de richting van de door de organisatie gewenste competenties.

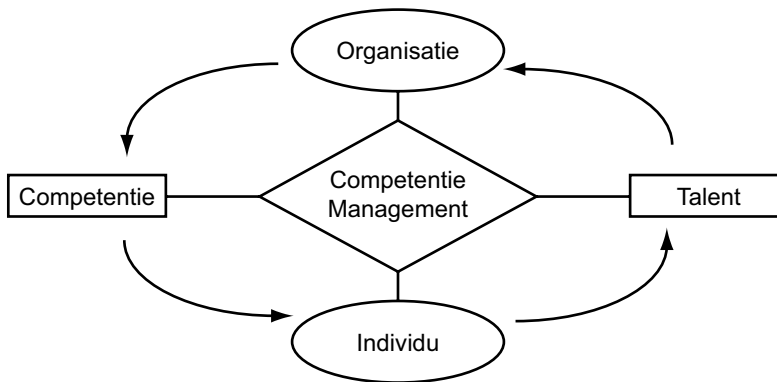


Fig. 3.3 Competentiemanagement, competenties en talenten (Grebel, 2001b bewerking van Van der Heijden, 1999)

Competenties in relatie tot kennis en prestatie

Er wordt in figuur 3.4 onderscheid gemaakt tussen kennis en inzicht, vaardigheden, gedrag en prestatie.

Kennis, inzicht en vaardigheden vormen het “gereedschap” waarmee wordt gewerkt en zijn daarmee een basisvereiste voor succesvol functioneren. Kennis, inzicht en vaardigheid worden beschreven als vereiste vakinhoudelijke expertise, vereiste ervaring.

Gedrag is de uiterlijk, objectief waarneembare manier waarop iemand zijn taken, zijn verantwoordelijkheden en bevoegdheden, hanteert, de persoonlijke houding, die mede voortvloeit uit het soort en het niveau van gevolgde opleidingen en opgedane ervaringen.

Prestatie vormt het doel waartoe de werkzaamheden worden verricht en is daarmee resultante van (lieft succesvol) functioneren. Bij prestatie-sturingsmodellen worden meetbare indicatoren gehanteerd. Een resultaat wordt in dat geval uitgedrukt in een geldbedrag, percentage of absoluut getal (aantal nieuwe aanmeldingen, aantal geslaagden etc.).

Kennis, inzicht, vaardigheden zijn kwalitatieve vereisten, prestaties zijn

kwantitatieve vereisten. Wat heeft men nodig en wat levert het op? Competenties vormen een verbinding tussen kennis, inzicht, vaardigheden en prestaties. Competenties beschrijven het gewenste gedrag dat nodig is om, met behulp van de vereiste kennis, inzicht en vaardigheden te komen tot de gewenste prestaties. Daarmee beschrijven competenties - vastgelegd in een competentieprofiel - het proces hoe kennis, inzicht en vaardigheden dienen te leiden tot prestaties, welke houding hierbij belangrijk lijkt.

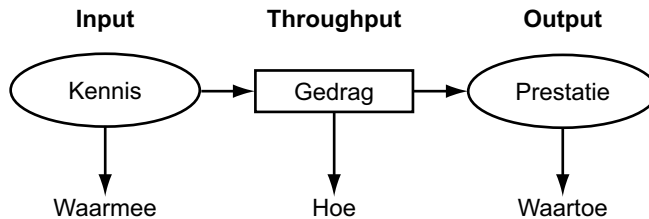


Fig. 3.4 *Kennis, inzicht, vaardigheden, competenties en prestaties (Van Bercum, 2004)*

In het voor Fontys ontwikkelde competentiewoordenboek zijn de voor medewerkers gewenste competenties verwoord. Het omvat vijftientig competenties die binnen het Fontys HBO van toepassing zijn en op vier niveaus zijn uitgewerkt in concrete gedragstermen. De opgenomen competenties geven een beeld van de gewenste cultuur, wijze van samenwerken en leidinggeven binnen een organisatie. Een keuze voor een bepaald profiel van competenties geeft aan hoe men in de organisatie wenst te komen tot het realiseren van de organisatie doelstellingen.

De Raad van Bestuur van Fontys heeft, in lijn met het toewerken naar resultaatverantwoordelijke teams, gekozen voor resultaatgericht handelen als kerncompetentie: de competentie waarover elke medewerker bij Fontys, in welke functie dan ook, zou moeten beschikken. Het gewenste niveau zal uiteraard per functie verschillen.

Talenten en competenties

Ook Reynaert (2008) besteedt aandacht aan deze bewustwording. Hij geeft aan dat het goed zou zijn om bij loopbaanbegeleiding niet eenzijdig de nadruk te leggen op de bewuste sturing vanuit de leidinggevende, dus op een instrumentele aanpak van loopbaanvraagstukken, maar ook aandacht te schenken aan de meer onbewuste processen, onder andere als het gaat om het benutten van talenten. In de onderstaande figuur (3.5) zijn door Reynaert kernbegrippen beschreven die een rol spelen bij de ontwikkeling van een loopbaan. Aan de linkerkant staan de begrippen die van belang zijn bij het bewust sturen van de loopbaan. Volgens hem is echter voor ieder begrip een duobegrip te onderscheiden dat meer te maken heeft met het onbewuste niveau. Dit duo-begrip staat aan de rechterkant.

Door beide benaderingen met elkaar te verbinden hoopt hij dat mensen het 'complete plaatje' van zichzelf in beeld kunnen krijgen en daarmee tot echte loopbaanoplossingen kunnen komen. De medewerker kan zo als totale persoon, die zich inzet voor de organisatie, erkend worden. Bij een zuiver instrumentele toepassing van competentie management loopt men het risico

op miskennen van belangrijke aspecten van zichzelf, met mogelijk nadelige gevolgen voor individu en organisatie. Ik deel de zorg van Reynaert als het gaat om het risico van instrumenteel ingezet Competentiemanagement in de zin van afvinken van wat een medewerker wél, maar vooral van wat hij nog niét kan.

Bewust	Onbewust
Levensthema Een patroon in aandachttrekkende ervaringen. Zicht hierop wordt verkregen door reflectie op spanning uit het verleden.	Emotief Een emotie die ontstaat doordat iemand plotseling wordt geraakt door een gebeurtenis. Die krijgt hierdoor lading, van een niet-benoembare betekenis. Dit maakt mensen alert, er komt energie vrij. Het is een steeds terugkerend (maar onverwachts) verschijnsel.
Zelfsturing Het vinden van verbindingen tussen eigen behoeften en maatschappelijke waarden. Deze verbinding levert eigen, gefundeerde doelen op en de medewerker/leerling leert deze na te streven via het maken, uitvoeren en bijstellen van plannen.	Grondhouding Fundamentele instelling en gevoelens tegenover iets, iemand, een manier van in het leven staan. Mensen benaderen (loopbaan)vragen op een unieke manier.
(Loopbaan)competenties (Loopbaan)competenties zijn competenties die ervoor zorgen dat persoonlijke doelen en waarden in het werk te realiseren zijn.	Talenten Aangeboren potentieel, mogelijkheden van mensen die automatisch werken en niet onder controle van het bewustzijn staan.
Samenspel op de markt Dynamiek op arbeidsmarkt waarin individuen in flexibele samenwerkingsverbanden inspelen op een bepaalde vraag.	Connectiviteit Het vermogen om verbindingen te leggen in meest ruime zin (tussen mensen, met de omgeving).

Fig. 3.5 De bewuste en onbewuste kant van een loopbaan (Reynaert, 2008).

Bij het werken aan competenties in onderwijsorganisaties dient het te gaan om het expliciteren van de sturingsprincipes van medewerkers en van die van de organisatie.

Het in interactie bewust worden van de eigen identiteit, de eigen talenten, maar ook de eigen waarden en normen en grondhoudingen, kan leiden tot keuzes of en hoe men deze inzichten in de praktijk wil brengen. Daarnaast moet men zich bewust worden van de sturingsprincipes van de organisatie: waar willen leidinggevenden met de onderwijsorganisatie naartoe? Welke visie hebben zij op het onderwijs aan leerlingen, studenten? Hoe wil de school inspelen op alle veranderingen? Hoe wil men dit organiseren en wat vraagt dit dan van de medewerkers? Als de beelden die de onderwijsmedewerker en de organisatie van zichzelf hebben helder zijn, de 'mentale modellen' (Senge, 2002, p. 7) duidelijk zijn, dan kan men in samenspraak met elkaar duidelijk krijgen hoe men kan leren zich zowel individueel in de gewenste richting te ontwikkelen als hier collectief vorm aan te geven (Verbiest, p. 44). Om competent te leren

inspelen op alle veranderingen en vernieuwingen en de daarmee samenhangende schoolontwikkeling zal men als individuele medewerker dus moeten leren de eigen talenten tot uiting te laten komen in concrete handelingen, als samenspel - connectiviteit – met de in de organisatie vereiste expertise en het vereiste gedragsrepertoire (kennis, inzicht, vaardigheden en houding). Deze bewustwording van hoe men dit wil en kan aanpakken kan bijdragen aan ‘het jezelf zijn en blijven’ en tegelijk aan het werken aan de realisatie van de organisatiedoelstellingen.

Ook Kuipers, Schyns en Scheerens (2006) concluderen in hun studie naar wat competentie- ontwikkeling bijdraagt aan succesvolle loopbanen dat in organisaties in verandering de ambities en plannen van medewerkers cruciaal zijn. In hun advies om medewerkers te ondersteunen bij hun loopbaanontwikkeling vragen zij van de leidinggevende aandacht voor persoonlijke kenmerken als motivatie, maar ook voor reflectie en netwerken. Deze aspecten werden ook al bij andere auteurs geconstateerd. Loopbaanondersteuning vanuit de werksituatie en het scheppen van een uitdagende leeromgeving zouden bijdragen aan zowel intern als extern succesvolle loopbanen.

3.5. Loopbaanbegeleiding

In de Nederlandstalige literatuur is allereerst Paffen (1991, 2007) interessant omdat hij de ontwikkeling in loopbaantheorie in vogelvlucht beschrijft en mooi in beeld brengt, waarbij hij de overeenkomsten met de Engelstalige literatuur zichtbaar maakt (fig. 3.6).

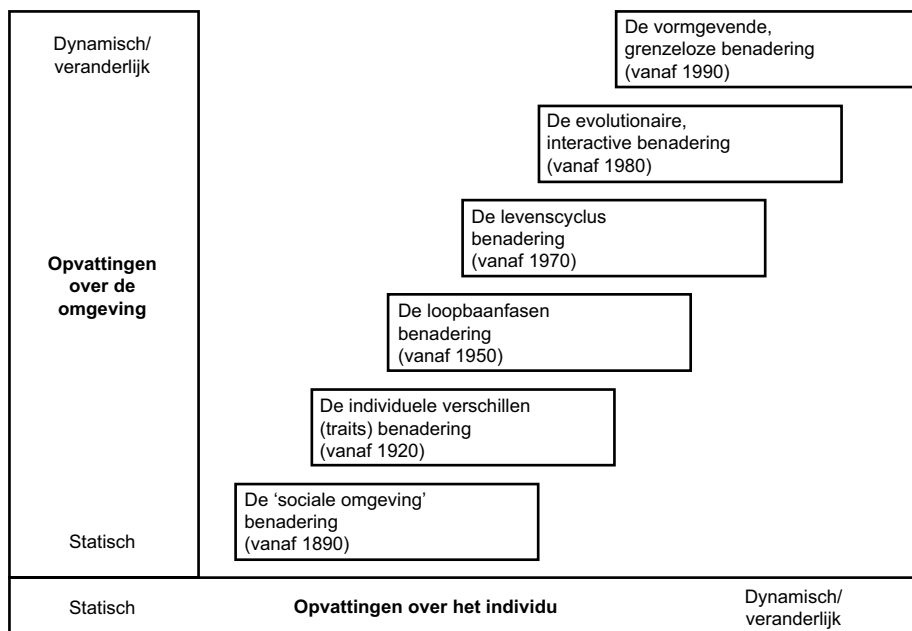


Fig. 3.6 De ontwikkeling in loopbaantheorie, Paffen (2007, p.23, gebaseerd op Sonenfeld & Kotter, 1982)

Volgens Paffen is de eerste theorievorming in het begin van de vorige eeuw

afkomstig van sociologen en sociaal-psychologen en zijn deze theorieën vooral gericht op de keuzes van mensen voor een beroep, werkgebied of loopbaan en hoe die keuzes beïnvloed worden door de sociale omgeving.

In de latere periode (ca. 1920) zijn het psychologen die zich gaan richten op de individuele persoonskenmerken die loopbaankeuzes beïnvloeden. Vanaf 1950 kiezen psychologen voor een longitudinaal gezichtspunt bij de bestudering van loopbaanfasen en –processen gerelateerd aan het ouder worden. Omstreeks 1970 komt de relatie tussen loopbaan en andere levensgebieden meer centraal te staan. Nieuwe thema's dienen zich aan, zoals 'de privésituatie in verhouding tot de werksituatie' en 'twee carriëregezinnen'.

Rond 1980 is de focus gericht op de wisselwerking van rollen op verschillende gebieden in verschillende fasen in het leven. De rolverandering, de interactie tussen de rollen en de ontwikkelingstaken die hieruit voortvloeien, krijgt nu de aandacht. Ook cognitief psychologen proberen loopbanen meer inzichtelijk te maken. Vanaf ca. 1990 zijn de traditionele loopbanen vervangen door loopbanen die over de grenzen van het vakgebied heengaan. Onderzoek richt zich in toenemende mate op de persoonlijke verantwoordelijkheid en het 'agentschap' voor loopbanen.

Net als Spijkerman en Admiraal (2000) behandelt Paffen verschillende theoretische perspectieven op loopbanen en gebruikt hierbij ook de term competenties. Waar Spijkerman en Admiraal vijf invalshoeken voor benadering van loopbaanvraagstukken en begeleidingsstrategieën beschrijven, namelijk *de matchingsbenadering, de ontwikkelings(psychologische) benadering, de besluitvormingsbenadering en tenslotte de benaderingen met oog voor de maatschappelijke context, respectievelijk ondernemerschap*, zijn er in de loop van de tijd enkele invalshoeken aan toegevoegd. Paffen steunt in zijn beschrijving vooral op het uitgebreide wetenschappelijke onderzoek van Inkson (2004) waarbij de verschillende theorieën gepositioneerd worden binnen een negental metaforen. In het kader van dit proefschrift beperk ik mij tot het benoemen van de metaforen, voor een uitgebreide beschrijving wordt verwezen naar Inkson.

Kortgezegd gaat het om de volgende metaforen:

1. de loopbaan als overerving
2. *als persoonlijke creatie*
3. *als (ontwikkelings- of leer-)cyclus*
4. als matchingsvraagstuk
5. *als netwerk van contacten en relaties*
6. *als set van rollen*
7. als kapitaalgoed
8. *als een reis*
9. *als een verhaal*

De schuingedrukte metaforen spreken mij het meest aan, vanuit het sociaal interpretatieve paradigma waarin zelforganisatie, continue veranderingen en het constructivisme een pregnante rol spelen. Dit sluit goed aan bij de eerder genoemde Savickas met zijn 'Career Construction theory' vanuit "personal constructivism and social constructivism" (2005, p. 43).

Van der Heijden en Bochlah (2006) hebben onderzoek gedaan naar de diverse veranderingen en ontwikkelingen die zich momenteel wereldwijd voltrekken en de gevolgen daarvan voor loopbaanontwikkeling en personeelsbeleid. Zij onderscheiden een zevental megatrends: *digitaler, grenzelozer, ondernemender, vitaler, onzekerder, verantwoordelijker en pluriformer*. Van der Heijden en Bochlah schetsen een samenleving waarin de hele wereld via de multimedia in ons blikveld ligt en tegelijk de hele wereld via 'google earth' in onze achtertuin kan kijken. Real life soaps geven het gevoel dat 'Big Brother' meekijkt en niets meer privé is. Het gebruik van ICT maakt dat informatie altijd en overal vandaan te halen is maar ook dat wijzelf altijd en overal bereikbaar en volgbaar kunnen zijn: de grenzen tussen werktijd en vrije tijd zijn daarmee aan het vervagen.

Organisaties, maar ook individuen worden ondernemender en zoeken naar alternatieven om onderscheidend van anderen hun diensten aan te bieden, hun producten te slijten. Organisaties voegen functies en takenpakketten samen of splitsen ze juist weer op in andere eenheden, waardoor een steeds minder strakke uitwerking ontstaat. Het werk dat vandaag zo gestructureerd is, kan er morgen alweer anders uitzien. Grenzeloosheid heeft volgens hen ook te maken met het vervagen van de landsgrenzen zoals binnen de Europese Unie, maar ook wereldwijd, mede door alle technologische ontwikkelingen. Ook op de arbeidsmarkt spreekt men steeds meer over globalisering van werk, van de arbeidsmarkt. Zo worden steeds meer producten in lage lonen landen gefabriceerd, geven perfect Engels sprekende goedkope Indiase arbeidskrachten via internet on-line huiswerkbegeleiding aan Amerikaanse jongeren en staan er steeds meer auto's met buitenlandse nummerborden in onze Nederlandse wijken om hier ingezet te worden voor uiteenlopende werkzaamheden. Helaas met als consequentie dat er bijvoorbeeld in Polen nauwelijks nog vaklieden te vinden zijn en achtergebleven moeders en grootouders de zaak thuis draaiende moeten zien te houden.

We willen steeds meer zelf doen, zelf kunnen bepalen en worden hier door de overheid in gestimuleerd. Wij moeten keuzes maken voor allerlei voorzieningen, van energiebedrijf tot gezondheidszorg, maar ook voor specifieke persoonlijke invulling van arbeidsvoorwaarden. Beloning naar prestaties is in vakbondsonderhandelingen steeds vaker een thema van onderhandeling. Echter, almaar hoger en beter heeft zo zijn schaduwkanten, zeker voor degenen die niet zo snel meekunnen en die de sociale onderkant vormen van de maatschappij. Als tegenhanger van het economisch groeiperspectief klinkt ook de roep om de menselijke maat.

De werkdruk die ervaren wordt, oplopende stress en daaropvolgende gezondheidsproblemen en werkverzuim leiden tot meer aandacht voor vitaliteit, voor ontspanning, 'stoelmassage op de werkvloer' en managers die hun medewerkers gaan controleren op een gezond leefpatroon. De schijf van vijf wordt een schijf van zes waarin meer bewegen als norm wordt toegevoegd: minimaal een half uur per dag. De toegenomen aandacht voor de eigen verantwoordelijkheid voor gezond en maatschappelijk verantwoord leven en werken, met aandacht voor het milieu, betekent voor loopbaanontwikkeling en personeelsbeleid dat een gesprek tussen leidinggevend en hun medewerkers over waarden en normen aan de orde is.

Want hoewel er van hoog tot laag over waarden en normen gesproken wordt,

zijn er tegelijk echter talloze voorbeelden van norm-overschrijdend gedrag, met alle gevolgen van dien voor ons gevoel van veiligheid en zekerheid. Van der Heijden en Bochlah geven aan dat deze postmoderne tijd veel uiteenlopende onzekerheden met zich meebrengt waar iedereen mee moet leren om te gaan. Net als met de toegenomen pluriformiteit en diversiteit. Mensen van diverse pluimage werken noodgedwongen of uit vrije keuze samen in een multicultureel perspectief. Jongeren en ouderen, mannen en vrouwen, ieder met eigen achtergrond, moeten leren samenleven en samenwerken. Deze pluriformiteit zien wij in de samenleving en dus ook op de arbeidsmarkt die meer en meer gefragmenteerd raakt. Er is sprake van een grote diversiteit van uiteenlopende groepen, ieder met hun eigen wensen en behoeften ten aanzien van de combinatie werk- vrije tijd- zorg. Dit vraagt van arbeidsorganisaties, leidinggevend en hun medewerkers, dat er veel aandacht aan de maatschappelijke context besteed moet worden en dat loopbaankeuzes niet meer standaard en voor de hand liggend zijn. Er moet naar nieuwe samenwerkingsmanieren gezocht worden.

Ook Peter de Roode (2006) schetst een vijftal trends in de ontwikkelingen die er zoal plaatsvinden. *Individualisering*: de behoefte van het individu om zich te ontplooiën en onafhankelijk van anderen te kunnen beslissen, zelf verantwoordelijkheid voor eigen leven en levenslot te aanvaarden. *Informalisering*: mensen voelen zich meer verbonden met anderen op grond van persoonlijke kenmerken en hebben meer interesse in flexibele netwerken dan zich te binden via vaste lidmaatschappen, verenigingen of instituten. *Informatisering*: toenemend gebruik van informatie- en communicatietechnologie. *Internationalisering*: samenwerking over landsgrenzen heen en tot slot *intensivering*: het intenser beleven van allerlei levensaspecten als werk, vrije tijd, relaties, eigen lichaam en dergelijke. Bovenstaande trends sluiten goed aan bij de schets die van der Heijden en Bochlah gaven.

Volgens genoemde auteurs nopen deze ontwikkelingen medewerkers tot efficiënter werken, meer kwaliteitsgericht, sneller en flexibeler inspeland op de vragen vanuit de omgeving, soms zelfs wereldwijd, waarbij ze ook nog innovatief moeten zijn. Vaak lukt het niet om goed in te spelen op deze eisen, zodat het een chaotisch samenspel wordt om aan al deze aspecten tegelijk te werken. Gezien deze trends is het niet zo gek dat steeds meer mensen het niet alleen druk *hebben*, maar ook een enorme druk *voelen*: een druk om te leren omgaan met hun persoonlijke loopbaandilemma's, om te leren hoe zij hun leven kunnen inrichten, kunnen 'plannen', hoe ze vorm kunnen geven aan de eigen loopbaan. Bij deze 'loopbaantaak' is zowel voor medewerkers als voor leidinggevend ondersteuning zeer welkom.

In de Nederlandse recente literatuur over loopbaanbegeleiding behandelt Dols (2008) kort de verschillende theoretische kaders voor hulpmodellen die de loopbaanadviseur kan inzetten bij de verschillende loopbaandilemma's en -vragen. Net als Lang (1997) maakt Dols onderscheid in loopbaanbegeleiding vanuit de verschillende rollen die men als professioneel begeleider moet kunnen tonen. Het gaat om de rollen van adviseur, coach/counselor en docent/coach, die respectievelijk volgens het diagnose-receptmodel, het counseling-model of het educatieve model te werk gaan.

Bij het diagnose-receptmodel heeft de professional de rol van specialist, van

expert, die zo objectief mogelijk, met 'professionele distantie', kijkt naar de veelheid van (test- en vragenlijst) informatie om zich zo een beeld te vormen van de cliënt. De vakkennis en de kennis van opleidingen, beroepen en arbeidsmarkt zijn, naast luistervaardigheid, cruciaal voor de loopbaanprofessional. De cliënt is als het ware onderzoeksobject en krijgt van de expert een (sturend) advies.

Bij het counselingsmodel is de loopbaanbegeleider coach en counselor. Door in loopbaangesprekken vooral als klankbord te fungeren en hulpmodellen in te zetten bevordert de loopbaanprofessional het zelfinzicht en zelfvertrouwen van de cliënt. Dit stelt hoge eisen aan het psychologisch inzicht, het inlevend vermogen en de communicatieve vaardigheid: doorvragen, concretiseren, structureren, samenvatten, hardop denken en verduidelijken van situaties.

In het educatieve model heeft de loopbaanprofessional de rol van coach, van docent. Deze rol impliceert het begeleiden van het keuzeprocess, het bieden van ondersteuning bij het maken van actieplannen en het aanleren van vaardigheden die nodig zijn om de plannen tot uitvoer te brengen. De loopbaanprofessional moet vaardig zijn in het interpreteren, confronteren –feedback geven– en positief heretiketteren: het afleren van zelfvertrouwen ondermijnend taalgebruik en aanleren van positieve bewoordingen.

In kaart brengen		Diagnose-receptmodel	Counseling model	Educative model
	Rol van de professional	Expert, onderzoeker	Coach en counselor	Docent en coach
	Kerncompetenties van de loopbaanprofessional	Analyseren Exploreren Diagnostisch vaardig	Accepteren, inleveren, spiegelen, motiveren, coachvaardig	Inspireren Didactisch vaardig
	Tijdsbeslag	Kort, 2-6 weken	Middellang, 2-4 maanden	Lang, 1/2-1 jaar
	Behoeft cliënt	Actie en snelle oplossing	Inzicht	Ontwikkeling
	In beweging brengen			

Fig. 3.7 Overzicht professionele begeleidingsmodellen en de verschuivende rol van de loopbaanprofessional daarin (Dols, 2008, p.43).

In deze opeenvolgende modellen komt de verantwoordelijkheid steeds meer bij de cliënt te liggen, die ook steeds meer als co-expert wordt gezien (heeft het beste zicht op de eigen situatie). Er is sprake van steeds meer beweging; aanvankelijk ging het om een goede diagnose van een specifieke situatie, alsof de keuzes eenmalig waren. Het in beweging brengen van cliënten neemt bij elk model toe; het in kaart brengen neemt steeds meer af (in fig. 3.7 geïllustreerd door de diagonale lijn).

Voor dit proefschrift is Dols interessant omdat zij de Loopbaan Dilemma Methodiek van Reynaert en Spijkerman (1995) terecht in het educatieve model plaatst vanwege de nadruk op leerarrangementen. De betrokken persoon

met zijn loopbaandilemma's wordt gestimuleerd tot zelfverantwoordelijkheid en wordt ondersteund bij het formuleren van eigen loopbaan- en leervragen en het zelf oplossen van zijn dilemma's. De coachend ontlokkende benadering krijgt daarom bij interventies vanuit de Loopbaan Dilemma Methodiek de meeste nadruk. Zo ook bij de interventies die in de verschillende projecten beschreven zijn.

Dohmen (2006) beschrijft in de inleiding van het boek "Moderne levens lopen niet vanzelf" hoe de verschillende demografische, sociale, culturele en economische factoren van invloed zijn op de levensloop. Mensen willen meer 'in de breedte leven', veel activiteiten combineren op meerdere levensgebieden (gezin, werk, vrije tijd e.d.).

Om dit te kunnen moeten mensen blijven leren. Leren beperkt zich niet langer tot de jeugdfase, maar onderwijs, scholing en ontwikkeling van kennis en sociale vaardigheden strekken zich over een heel leven uit. En van een levensloop die volgens vaste patronen verloopt, de zogenaamde 'standaard-biografie', is niet langer sprake. De verschillende leer- en werkfasen zijn niet meer strikt gescheiden, mensen stappen vaker van de ene activiteit over op de andere, men wisselt vaker van baan of gaat er een tijdje tussenuit om te reizen, te leren of om de zorg voor belangrijke anderen op zich te nemen.

Ook de overheid formuleert een viertal uitgangspunten voor nieuw levensloop-beleid:

- burgers zijn in principe hun leven lang economisch zelfstandig
- burgers combineren in wisselende mate zorg en arbeid (met daarbij enige bescherming van de zorgtijd)
- burgers worden in staat gesteld hun 'employability' gedurende de hele levensloop in stand te houden
- burgers worden gestimuleerd hun loopbaan vorm te geven als zelfstandig ondernemer.

Aandacht moet worden besteed aan het verminderen, nog liever voorkomen, van overbelasting in de middelste levensfase, aan het onderbenutten van ouderen en aan het onderhouden van het menselijk kapitaal, 'human resources' en 'human development'.

Dohmen plaatst net als Cochran (1997) de persoonlijke levensloop in een 'narratieve context': het veranderlijke verhaal over het verloop van het eigen leven. Elke autobiografie wordt telkens herzien, aangepast dankzij twee dialogen: de dialoog tussen het individu en betekenisvolle anderen, en de interne dialoog, het gesprek dat iemand innerlijk voert met zijn verschillende 'zelden' –ook wel het meerstemmig zelf genoemd. Dohmen plaatst kritische kanttekeningen bij de keuzebiografie omdat het volgens hem een normatief model is, met een grote kans op uitsluiting van de zwakkere groepen in onze samenleving (allochtonen, lager geschoolden, mentaal gehandicapten, getraumatiseerden, afhankelijke mensen, ouderen en kwetsbare vrouwen en jongeren) en zet vraagtekens bij de 'vrije wil, de maakbaarheid van de levensloop'. Hij is in ieder geval heel benieuwd naar de achtergronden van keuzes in de huidige risicosamenleving.

Dohmen vindt het begrip levensloop verwarrend, alsof het alleen om een lijn met een begin en een eindpunt gaat, een op zichzelf staande individuele levensgeschiedenis waarbij er weinig aandacht is voor de sociale ruimte, een

‘samenloop’ waarin een en ander plaatsvindt. Hij vraagt zich af of er met het concept ‘levensloop’ niet al te gemakkelijk aan een bepaald type levensloop of levensloopbaan gerefereerd wordt (de succesvolle carrière van een westerse man) waarbij autonomie belangrijker is dan verbondenheid (met name van zeer uiteenlopende multiculturele mensenlevens). Daarnaast vraagt hij net als Dols (2008, p.121) aandacht voor het tijdsperspectief: verleden, heden en toekomst vormen in elk mensenleven altijd een bepaalde, unieke samenhang en beïnvloeden zo onze ervaringen met en gedachten over onze levensloop. Tevens vraagt hij aandacht voor de enorme versnelling van het levenstempo in de huidige tijd.

Moderne levens zijn ingewikkeld en vragen van mensen dat ze in staat zijn gewone, maar ook fundamentele keuzes te maken om in de breedte te kunnen leven. Dit vereist volgens Dohmen een brede ‘levenskunstige vorming’, een ‘leven lang leren’, binnen het onderwijs en daarbuiten, waardoor mensen een eigen levensstijl ontdekken en een levenshouding leren aannemen waardoor ze in staat zijn tot goede zelfzorg en tot zorg voor elkaar. Of, om in termen van Reynaert en Spijkerman (1995, zie volgend hoofdstuk) te spreken: in staat zijn tot balanceren tussen energie gericht op eigen belang en op gezamenlijk belang.

In de sociaal constructivistische opvattingen over leren, over jezelf ontwikkelen, die momenteel opgeld doen in het hedendaagse, op competenties gerichte onderwijs, zijn zowel de narratieve benadering van het eigen verhaal, dat op basis van reflectie en dialoog telkens opnieuw wordt geconstrueerd, als het sociale aspect terug te vinden. Beide aspecten spreken mij erg aan. Huijgevoort en Vloet (2006), Savickas (2005), Young en Collin (2004) en Young en Vallach (2004) gaan in op het belang van de constructie en ontwikkeling van het loopbaanverhaal. Huijgevoort en Vloet, die, evenals ik, de focus richten op medewerkers in het onderwijs, leggen een verbinding tussen verleden, heden en toekomst. Zij koppelen de Zelf Konfrontatie Methode van Hermans en Hermans-Jansen (1995) aan de theorie rond het Biografisch interview van Kelchtermans (1994). Het voert in het kader van dit proefschrift te ver om deze twee theoretische kaders nader uit te diepen, maar wel is interessant hoe zij competente onderwijsmedewerkers omschrijven.

Zij:

1. weten goed wat ze belangrijk vinden in het leraar/docentschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen zij uitgaan;
2. hebben een goed beeld van hun eigen competenties, hun sterke en zwakke kanten
3. hebben inzicht in persoonlijke ervaringen, gevoelens, motieven die een belangrijke rol spelen in hun beroepsuitoefening;
4. kunnen leervormen benutten die gebaseerd zijn op kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waarde-ontwikkeling (o.a. autobiografische reflectie);
5. stemmen de ontwikkeling van hun bekwaamheden af op het beleid van de school en nemen deel aan de activiteiten op school met betrekking tot onderwijsverbetering en organisatie-ontwikkeling.

De aspecten 1 t/m 3 sluiten goed aan bij wat Reynaert en Spijkerman onder sturingsprincipes verwoorden. In het volgende hoofdstuk wordt dit nader

toegelicht. In de diverse onderzoeksprojecten is er in de interventies aandacht besteed aan deze aspecten (met uitzondering van aspect 4, wat specifiek het onderzoek van Vloet betreft).

Tot slot van deze paragraaf ga ik in op het artikel van Soens en de Vos (2008) waarin zij verwoorden waarom 'career counseling', loopbaanbegeleiding, van belang is voor de ondersteuning van mensen bij hun zelfreflectie en bij het banen van hun loopbaanpad(en). In plaats van een 'enge' opvatting van career counseling, loopbaanbegeleiding, pleiten zij voor een in de HRM-aanpak van een organisatie geïntegreerde benadering middels bedrijfsinterne loopbaanbegeleiding. De doelen hiervan zijn:

1. "competente medewerkers, die het best zullen presteren wanneer ze gelukkig en gemotiveerd zijn;
2. loopbaanaspiraties en -verwachtingen van werknemers aligneren aan de personeelsplanningbehoefte van de organisatie;
3. de 'juiste mens op de juiste plek' (matchingsbenadering);
4. het menselijk kapitaal optimaal in huis te houden en te laten renderen".

Soens en de Vos zijn in het kader van dit proefschrift interessant vanwege hun onderzoeksmatige aanpak en hun concrete aanbevelingen voor verbetering.

In het kwantitatief onderzoek van Bollen e.a. (2006) kwamen criteria voor 'best practices' naar voren. Soens en de Vos hebben vanuit deze criteria vervolgens in tien Vlaamse organisaties kwalitatief onderzoek gedaan. Hier ontdekten zij dat kenmerkend was dat het loopbaanbegeleidingsproces binnen deze bedrijven gerelateerd was aan de 'performance management cyclus' (p. 70). Alle organisaties hanteerden: "een formeel, (half) jaarlijks evaluatie- of ontwikkelingsgesprek tussen directe chef en werknemer, aangevuld met informele loopbaangesprekken met de direct leidinggevende of met de HR functionaris".

De inhoud van de loopbaangesprekken betrof een evaluatie van het voorbije jaar, maar ook de doelstellingen, de targets voor het nieuwe jaar, de carrièreverwachtingen en de ontwikkelingsbehoefte. In een aantal organisaties kwamen al deze punten in één en hetzelfde gesprek aan de orde.

De gesprekken werden soms jaarlijks, soms halfjaarlijks gevoerd; in dit laatste geval fungeerde het eerste gesprek als kernmoment en het volgende gesprek als 'check-point' of 'follow-up.' Anderzijds maakte men ook wel de keuze om de terugblik (objectieengesprek aan het begin van het jaar) te scheiden van de toekomstplannen (functioneringsgesprekken aan het eind van het jaar met oog op loopbaanontwikkelingen en ontwikkelingsbehoefte). Beide werkwijzen bleken hun voor- en nadelen te hebben. Soens en de Vos constateerden dat, ondanks het gegeven dat het hier om 'best practices' ging, er een gebrek aan kunde en betrokkenheid bleek bij de leidinggevenden om medewerkers op een kwalitatieve manier te ondersteunen bij het uitstippelen van hun loopbaan. Dit proefschrift voorziet in deze leemte.

Soens en de Vos doen de aanbeveling om meer te investeren in de verbetering van de kwaliteit van de loopbaanbegeleiding en loopbaangesprekken. Tevens adviseren zij om het ondersteunings- en adviesinstrumentarium open te stellen voor alle werknemers. Zij pleiten voor een transparante, "sluitende en geïntegreerde aanpak" (p.80), met follow-up aandacht voor Persoonlijke Ontwik-

kelings Plannen. Zij reiken een raamwerk (fig. 3.8) aan voor het opzetten van een loopbaanbegeleidingssysteem dat geworteld is in de verschillende HR disciplines en doen daarbij een tiental aanbevelingen:

1. laat nieuwe medewerkers niet alleen een formeel contract tekenen maar ook een 'deal' waarin de loopbaanverantwoordelijkheden van het individu uitvoerig worden toegelicht en geconcretiseerd.
2. ondersteun leidinggevenden bij de loopbaanbegeleiding van hun medewerkers, toegespitst op de zelfanalyse en zelfreflectie van de medewerker en het aanreiken van passende antwoorden op de ingebrachte loopbaanaspiraties;
3. neem praktische belemmeringen weg door bijvoorbeeld adequate vervanging te regelen ten tijde van de loopbaangesprekken, -begeleidingsactiviteiten;
4. neem de verantwoordelijkheid voor loopbaanbegeleiding op in de taakomschrijving van leidinggevenden en veranker zo deze cruciale rol van managers en evalueer deze rol ook daadwerkelijk;
5. leidt leidinggevenden op in het opstellen van Persoonlijke Ontwikkelings Plannen, met specifieke aandacht voor probleemanalyse, bewustwording van en vertrouwd raken met alternatieve ontwikkelingsmogelijkheden;
6. geef het Persoonlijk Ontwikkelings Plan een formeel karakter door het in te kaderen in een formele gespreksstructuur met follow up momenten en/of stel kwantitatieve regels op voor effectieve realisatie (bijvoorbeeld volgens de 80% regel);
7. zorg voor integrale informatieverstrekking vanuit HR ten behoeve van het Persoonlijk Ontwikkelings Plan: hoe groter de kennis bij de medewerker en de leidinggevenden betreffende alle aspecten van het POP, hoe beter de kwaliteit en uitwerking ervan;
8. organisaties moeten veel aandacht besteden aan het aanbod van loopbaaninstrumenten: vragenlijsten, werkboeken, oefeningen en gesprekken van leidinggevenden met de medewerkers om hen te ondersteunen bij hun zelfreflectie en te begeleiden bij hun denkproces om zo richting te kunnen geven aan hun loopbaan. Inhoudelijke voorbereiding is hierbij essentieel en wijkt af van de voorbereiding op de vroegere formele functioneringsgesprekken, waarin de resultaten van het denkproces en de acties die daaruit voort vloeiden centraal stonden;
9. hanteer een geïntegreerde aanpak van loopbaanbegeleiding en zorg zo voor engagement van alle betrokkenen door duidelijkheid te scheppen over de taak- en rolverdeling;
10. evalueer de loopbaanbegeleiding zowel op het proces als op het effect: licht de kernelementen van de bedrijfsinterne loopbaanbegeleiding door en let op de mate van samenhang, van integratie met de overige loopbaanmanagement praktijken.

Bij instroom worden de kwaliteiten en het groeipotentieel van de aanstaande medewerker vastgesteld. Dit kan op uiteenlopende manieren gebeuren. Tijdens het dienstverband wordt van de medewerker verwacht dat hij een goed beeld heeft van zichzelf, door zelfreflectie, door feedback van anderen of door inzet van allerlei beschikbare instrumenten. De leidinggevende van zijn kant dient ervoor te zorgen dat hij een beeld heeft van de medewerker door observatie en door het verzamelen van informatie uit allerlei bronnen. De kern van de loopbaanbegeleiding wordt gevormd door informele en formele

gesprekken tussen leidinggevende en medewerker die leiden tot persoonlijke ontwikkel- en actieplannen voor de medewerker. Enerzijds kunnen die leiden tot ontwikkeling in de huidige functie (fig. 3.8 rechtsboven), anderzijds tot verandering van takenpakket of functie (fig. 3.8 rechtsonder). Soens en de Vos pleiten voor een regelmatige follow up van het 'potentieel onderzoek'.

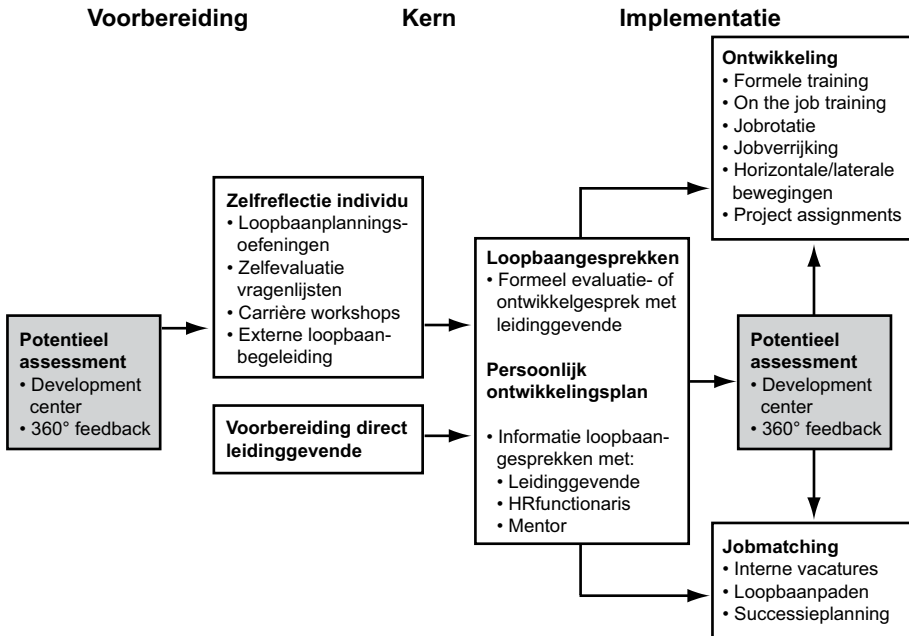


Fig. 3.8 Een geïntegreerd model voor loopbaanbegeleiding binnen de bedrijfscontext (Soens en de Vos, 2008, p.80).

3.6. Conclusies voor dit onderzoek

Samenvattend kan gesteld worden dat het bij onderzoek naar loopbaanontwikkeling en -begeleiding belangrijk is om theorie te verbinden aan de praktijk (Guindon en Richmond, 2005) en daarbij vooral oog te hebben voor het proces en niet alleen voor het effect (Egan, Upton & Lynham, 2006; Harrington & Harrigan, 2006; Tien, 2007). Naast het beheersmatige aspect van loopbaanmanagement verdient het ontwikkelingsgerichte aspect extra aandacht (Law, 2008; Wiersma, Mooren en Vermeulen, 2006). Bij loopbaanontwikkeling en -begeleiding gaat het er in toenemende mate om dat mensen zelf kunnen leren vorm te geven aan hun loopbaan (Paffen, 2007) in een turbulente omgeving (Van der Heijden en Bochlah, 2006; Roode, 2006). Bij Dols (2008) staat het leren van medewerkers centraal in loopbaanontwikkeling.

Binnen de loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding vindt men ook Sociaal constructivistische opvattingen over leren terug (Huijgevoort en Vloet, 2006; Savickas, 2004 en 2005; Savickas en Baker, 2005; Young en Collin, 2004; Young en Vallach, 2004).

Dit leren komt vooral tot stand door reflectie op de eigen ervaringen in verleden en heden (denken, doen en voelen) en door het verbeelden van de toekomst. De twee dialogen, de interne dialoog met zichzelf en de externe dialoog met

belangrijke anderen in de omgeving, onder andere met de direct leidinggevende, zijn cruciaal (Soens en de Vos, 2008) om medewerkers hun eigen loopbaanverhaal te kunnen laten vertellen. Kort samengevat is dit het kader waarin mijn promotie- onderzoek is ingebed.

Omdat ik in mijn proefschrift de focus heb gericht op loopbaanontwikkeling en -begeleiding in onderwijsorganisaties, heb ik een aantal concepten uit de betreffende literatuur eruit gelicht, zoals loopbaanontwikkeling. Loopbaanontwikkeling heeft te maken met identiteitsontwikkeling waardoor mensen in staat zijn betekenis te geven aan de plek die ze in de wereld in willen nemen: persoonlijk, beroepsmatig en maatschappelijk. Het gaat dan niet alleen om het bewustzijn van de eigen kennis en vaardigheid maar ook om de houding, de motivatie, de ambitie en het moreel besef, de waarden en normen die men erop na houdt. En om het bewustzijn van de ontwikkelingen die (wereldwijd) gaande zijn en die invloed hebben op het arbeidsmarktperspectief en nog concreter op de eisen die dit aan mensen in de eigen werkomgeving stelt. Vanuit dit omvattende bewustzijn kan men leren de opgedane kennis en vaardigheden op een bepaalde manier in concreet gedrag tot uiting te laten komen. Naast oog voor het economische aspect is aandacht voor medemenselijkheid en duurzaamheid van belang.

Momenteel lijkt men zich binnen onderwijsorganisaties bewust te zijn van de rol die onderwijsmedewerkers kunnen en moeten spelen bij de loopbaanontwikkeling van mensen. Daarmee wordt loopbaanontwikkeling in een 'leer- en ontwikkelingsperspectief' geplaatst, waarin de historische, culturele en maatschappelijke contexten moeten worden meegenomen.

Juist vanwege het 'constructieve' element van vorm geven aan de eigen loopbaan en levensloop biedt de constructivistische leeropvatting een goede ingang om mensen te helpen door reflectie op hun acties en ervaringen hun eigen verhaal te leren verwoorden of verbeelden. De rol van loopbaanbegeleider lijkt vooral die van inspirerende coach, van vertrouwenwekkende ondersteuner bij het ontwikkelen van benodigd competent gedrag.

Daarbij is veel kennis nodig van de diverse ontwikkelingen die gaande zijn en van hun impact op loopbaanontwikkeling van mensen, en tevens een sterke communicatieve en didactische vaardigheid en veel geduld tijdens een soms langdurige procesbegeleiding.

Concepten als identiteit, dilemma's, leren, inzichten in kennis, vaardigheid, houding, waarden en normen en plan van aanpak kunnen hier onderdeel van uitmaken. Concepten die terug te vinden zijn in de LDM, zoals beschreven wordt in het volgende hoofdstuk.

Hoewel in 1995 de term competentie nog niet zo ingeburgerd was en als zodanig minder vaak benoemd is in de toen bestaande loopbaantheorieën en -methodieken, werd in de Loopbaan Dilemma Methodiek wel aandacht besteed aan de verschillende competentie-ingrediënten: kennis, inzicht, vaardigheid en houding. Een reden temeer om deze methodiek interessant te maken als interventiemethode in het kader van HRM binnen onderwijsinstellingen, waar het competentiedenken, het werken met competentieprofielen, een steeds centralere rol lijkt te krijgen. In het volgende hoofdstuk wordt de Loopbaan Dilemma Methodiek nader uitgewerkt.

4

4. Loopbaan Dilemma Methodiek LDM

In dit hoofdstuk ga ik op zoek naar antwoorden op de onderzoeksvraag en op de eerste deelvragen:

“Op welke wijze kan (toegepast) wetenschappelijke kennis over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?”

Nader geconcretiseerd in de deelvragen:

- 1a. Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?
- 1b. Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?
2. In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?

De Loopbaan Dilemma Methodiek (Reynaert en Spijkerman, 1995) is ontworpen voor begeleiding van volwassen cliënten met loopbaanvragen. Het doel van de Loopbaan Dilemma Methodiek is om loopbaanprofessionals en hun cliënten te ondersteunen bij de manier waarop mensen sturing (kunnen) geven aan hun loopbaan.

Men wil(de) met deze methodiek mensen handvatten geven om actuele informatie over zichzelf en hun omgeving te leren verwerven en te verwerken en op basis hiervan keuzes te leren maken voor bepaald gedrag. Men wil mensen leren vaste, minder functionele oplossingspatronen los te laten ten gunste van nieuwe loopbaanstrategieën, van nieuwe manieren van omgaan met veranderingen en ontwikkelingen die zich voordoen, met name in de context van arbeid en arbeidsorganisaties. Het uitgangspunt is dat het indi-

vidu zich niet in een vacuüm bevindt, maar wordt omgeven door verschillende relevante anderen, actoren die ook nogal eens wisselen.

Het individu moet leren denken in termen van zelfsturing, van koersbepaling van zijn eigen loopbaan in termen van “koers zoeken”. Het gaat om het maken van actuele keuzes en het nemen van beslissingen in interactie met de relevante anderen, met inachtneming van de steeds veranderende context. Het gaat om de persoonlijke bewustwording en verantwoording van keuzes dankzij de voortdurende wisselwerking en communicatie met belangrijke anderen in de eigen context (Spijkerman en Admiraal, 2000). Tegenwoordig is er geen sprake meer van ‘eenvoudigweg’ kiezen voor standaardoplossingen op basis van het ‘matchen’ van informatie over zichzelf en over de opleiding of werkplek. Het ‘matchen’ van kenmerken van de persoon met de eisen binnen opleiding of baan garandeert niet dat er een ‘juiste keuze’ gemaakt wordt die voor langere tijd geldig is. De Loopbaan Dilemma Methodiek plaatst loopbaanbegeleiding vooral in het gewenste procesmatige, leertheoretische kader en biedt zowel ruimte aan bewuste denk- en leerprocessen als aan creatieve verbeelding, waardoor ook een appèl gedaan kan worden op meer onbewuste processen. De LDM realiseert hiermee de principes die in hoofdstuk drie op basis van de loopbaanliteratuur als relevant zijn bestempeld.

Als begeleider van cliënten met loopbaanvragen en -dilemma's en als leidinggevende van een groot team HBO onderwijsprofessionals leerde ik in de praktijk dat het gebruik van deze methodiek mensen inderdaad helpt bij het vinden van antwoorden op hun loopbaanvragen, het bedenken van oplossingen voor hun dilemma's en het maken van keuzes in hun werksituaties. Mensen hadden na afloop de begeleiding waarin ik gebruik maakte van de LDM zelf het idee beter te (kunnen) functioneren en kregen dit ook regelmatig vanuit hun omgeving en in functioneringsgesprekken te horen.

Juist door de sterke gerichtheid op bewustwording en op het leervermogen, de zogenaamde ‘empowerment’, van individuele werknemers leek het idee gerechtvaardigd dat deze methodiek óók bruikbaar zou kunnen zijn voor ontwikkelingsgericht personeelsbeleid, dus van Human Resource Management (HRM) en Human Resource Development (HRD).

Onderzoek naar inzet van deze methodiek in dit HRM, HRDkader sluit dus aan bij de in hoofdstuk drie genoemde visies van Egan, Upton en Lynham (2006), Guindon en Richmond (2005), Harrington en Harrigan (2006), Tien (2007) en Wiersma, Mooren en Vermeulen (2002) die pleiten voor nadere (proces)studies op het gebied van loopbaanontwikkeling en loopbaanontwikkelingintegratie met HRD.

De kernconcepten van de methodiek, zoals Reynaert en Spijkerman (1995, p. 24) die hanteren, worden in de achtereenvolgende paragrafen beschreven. Vervolgens wordt globaal aangegeven hoe deze methodiek in de verschillende onderzoeksprojecten is toegepast. In de hoofdstukken 6 t/m 10 wordt dit per project verder uitgediept.

4.1. Het loopbaandilemma

Gezien alle veranderingen op de arbeidsmarkt en de dynamiek binnen

organisaties gaat het volgens Reynaert en Spijkerman bij (al dan niet betaald) werken in toenemende mate om een subtiel samenspel van individuen. Dit dynamische spel reageert op de krachten en tegenkrachten waardoor mensen tot elkaar worden aangetrokken of van elkaar worden afgestoten, en waardoor ze sommige werkzaamheden wel zien zitten en andere juist niet. De auteurs gebruiken hiervoor het begrip “energie”: de resultante van de krachten die mensen “aan het werk zet”, die hen drijft om (op het werk) in actie te komen. Mensen zien zich in dit samenspel geplaatst voor bepaalde problemen, dilemma’s, die zij voor een deel zelf meebrengen of creëren en die vooral te maken hebben met het krachtenveld tussen wat iemand wil, kan, te bieden heeft, wat iemand wil zijn en kan zijn, en de het streven van anderen. De auteurs onderscheiden twee soorten energie die mensen drijft op hun werk: namelijk de energie gericht op het eigen belang en de energie gericht op het gezamenlijk, of organisatiebelang. Het vergt specifieke bekwaamheden om adequaat om te gaan met deze twee soorten energie (fig.4.1).

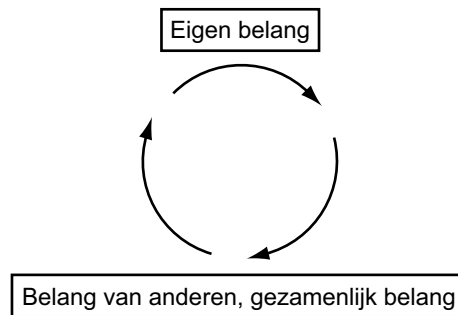


Fig. 4.1 Verbinding van eigenbelang met het belang van anderen, organisatie, maatschappij

Bij het eigen belang gaat het om energie die voortkomt uit het unieke wat de persoon te bieden heeft, wat voor hem het meest waardevol is om iets wezenlijks toe te voegen aan het leven, waardoor hij zichzelf kan zijn in relatie tot anderen. Dit betekent dat de persoon zelf invult welke opvatting hij heeft over zijn taak, over zijn rol temidden van anderen. Juist omdat dit streven sterk gekoppeld is aan de eigen identiteit is dit van groot belang voor het zelfvertrouwen. Tegelijk speelt hier de angst om de relatie met anderen te verstoren, collega's voor het hoofd te stoten of draagvlak te verliezen en zo geïsoleerd te raken. Als mogelijk voorbeeld is hier de leidinggevende die vanuit eigen drijfveren en kwaliteiten bepaalde plannen doordrukt en uitvoert, maar merkt dat hij vergeten is de medewerkers hier echt bij te betrekken; daardoor is er geen draagvlak en ieder gaat zijn eigen weg in plaats van gezamenlijk tot bundeling van krachten te komen in overeenstemming met de organisatie-doelstellingen.

Hier tegenover staat de energie gericht op het gezamenlijke belang. Het gaat hier om krachten die vanuit de omgeving komen, vanuit de anderen, bijvoorbeeld om de opvattingen van anderen over de taakuitvoering door de medewerker, of over de rollen die mensen kunnen of moeten vervullen.

Dit vraagt van individuen om een voortdurend zoeken naar balans tussen de verschillende belangen, vanuit de behoefte goede relaties met anderen te onderhouden en hierdoor als medewerker van een organisatie, op de

arbeidsmarkt en in de maatschappij, zinvol te kunnen functioneren (Hamaker, 1998; van de Berg, 2007). Ook dit is van levensgroot belang en heeft invloed op het zelfvertrouwen. Bij deze tweede soort energie kan er door de wens om zoveel mogelijk te voldoen aan de verwachtingen van anderen, de omgeving, sprake zijn van angst om jezelf te verliezen, niet meer jezelf te kunnen zijn, je persoonlijke motivatie kwijt te raken. Men kan dan het gevoel hebben dat er niet langer ruimte is voor eigen waarden en normen. Als voorbeeld valt te denken aan de onderwijsmedewerker die er gaandeweg achter komt dat hij met al zijn inzet en activiteiten vooral oog heeft voor de belangen van leerlingen, studenten of collega's, en zich dan realiseert dat zijn eigen zingeving aan het werk, zijn eigen drijfveren om 'recht te doen aan ieders eigenheid' ten koste gaan van hemzelf en tot veel onbetaald overwerk leidt; door deze ontdekking daalt veelal de motivatie.

Het loopbaandilemma bestaat eruit dat beide energieën kunnen botsen. Positiever geformuleerd leidt het tot de vraag: "hoe kunnen beide energieën elkaar in wisselwerking versterken?". Het zoeken naar een antwoord vormt als het ware een 'rode draad' in het loopbaanverhaal van elk individu. Het daagt het individu uit tot het maken van loopbaankeuzes, loopbaanplannen en het ondernemen van concrete loopbaanactiviteiten.

Het loopbaandilemma is voor iedereen anders, en sterk afhankelijk van de manier waarop mensen geconfronteerd worden met (informatie uit) de hen omringende wereld en hoe ze hierop inspelen. Men kan het echter overkoepelend samenvatten met de vraag:

"Hoe blijf ik met alle veranderingen trouw aan mezelf, mijn idealen en ambities, doelstellingen, waarden en normen, terwijl ik toch mee moet en wil bewegen met de organisatie (mijn omgeving) met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?"

Voor het individu gaat het er dus om balans te vinden tussen de energie die gericht is op zichzelf, het eigen belang en de eigen doelen, en de energie die gericht is op anderen, de omgeving en de gezamenlijke belangen; juist het vinden van deze balans zou weer nieuwe energie kunnen geven.

Onbalans kan maken dat het individu disfunctioneert, opbrandt, omdat hij teveel in de verdediging schiet, te zeer op zichzelf gericht is, zich alleen voelt staan, of bang is zichzelf te verliezen.

Meer vanuit sociologisch en organisatieperspectief bekeken gaat het dus om het bewust worden van de eigen taak- en rolopvattingen in relatie tot de taak- en rolverwachtingen van de omgeving. Het gaat om bewustwording van de eigen persoonlijke en professionele waarden en normen, drijfveren, doelstellingen en inzichten in eigen kwaliteiten, voorkeurstijl en werkwijze. Voor organisaties gaat het erom de persoon ruimte te bieden en te faciliteren bij het zoeken naar balans, bij het oplossen van rolconflicten, zoals bijvoorbeeld van de docent die met vragen en dilemma's zit. "Hoe combineer ik de rol van vakinhoudelijk professional, -expert en kennisoverdrager-, met het momenteel van mij gevraagde coachende docentgedrag, waarbij ik vooral de vraag van de student en de vereiste competentieontwikkeling centraal moet stellen en waarbij het lijkt of mijn expertise er niet meer toe doet? Wat betekent dit voor de student, voor de leerling? Wat betekent dit voor de continuïteit van het

onderwijs? Maar ook: wat betekent dit voor mijn eigen professionaliteit, mijn eigen marktwaarde?"

Dit helpen zoeken naar balans vraagt van de organisatie dat zij haar verwachtingen duidelijk uitspreekt dat zij helderheid verschaft ten aanzien van missie, visie, waarden, normen, doelstellingen, gewenste resultaten en wijze van werken en ten aanzien van wat dit van medewerkers vraagt aan concreet (competent) gedrag.

Bij dat balancerend zoeken gaat het erom dat mensen moeten leren omgaan met de enorme hoeveelheid complexe informatie die ze dagelijks te verwerken krijgen. Nieuwe informatie moet worden verzameld of komt gewoon op mensen af en moet worden gescreeend, gefilterd, geanalyseerd, gecombineerd en geïnterpreteerd. Deze informatie kan leiden tot verandering van zienswijze of regels. Alle ervaringen tot op heden maken dat men bepaalde zienswijzen en regels hanteert, tot bepaalde inzichten komt, waardoor men in de omgang met anderen keuzes kan maken en zo sturing aan het eigen gedrag kan geven. Over sturing gaat de volgende paragraaf.

4.2. Over sturen en leren

Volgens Swieringa en Wierdsma (1990) vindt leren plaats wanneer de huidige situatie niet meer overeenkomt met de gewenste situatie. Zij onderscheiden 3 niveaus van leren: enkelslag, dubbelslag en drieslagleren (fig. 4.2). Voor het daadwerkelijk vormgeven aan loopbaanontwikkeling, voor leren in een veranderende organisatie, is volgens hen drieslagleren vereist, waarbij het er voor de medewerker niet alleen om gaat afstemming te bereiken tussen de regels die het individu hanteert en de regels die de organisatie hanteert (enkelslag leren), maar ook om het verkrijgen van zelfinzicht in wat hij leuk vindt, goed kan, waarvoor hij warm loopt, gekoppeld aan inzicht in de organisatie (tweeslag leren). Het drieslagleren wordt gekenmerkt doordat ook de principiële uitgangspunten, de dragende waarden van het individu en van de organisatie, worden meegenomen. Medewerkers en organisatie kunnen hierdoor een gezamenlijke reis ondernemen: "hoewel we nog niet precies weten waar we naar toe gaan, en al helemaal niet waar we precies uit zullen komen, kiezen we een richting en gaan alvast op stap". Swieringa en Wierdsma noemen dit het 'trekkersmodel' van leren, met mogelijkheden om tijdens de leer- en zoektocht bijstellingen te doen.

Leerslag	Domein van leren	Categorie van leren	Resultaat van leren
Enkelslag	Regels	Moeten/mogen	Verbetering
Dubbelslag	Inzichten	Weten/begrijpen	Vernieuwing
Drieslag	Principes	Durven/willen&zijn	Ontwikkeling

Fig. 4.2 Leren volgens Swieringa en Wierdsma (1990)

Volgens hen zullen de regels en inzichten in vertrouwde situaties voldoen, echter in nieuwe en sterk veranderende situaties zullen ze nog eens bewust tegen het licht moeten worden gehouden, en mogelijk bijgesteld of vervangen moeten worden door nieuwe, constructievere regels, inzichten en principes. In onzekere

situaties volstaat enkel- of dubbelslag leren niet en is een verdiepende leer-slag nodig, zal men echt het eigen wezen, de eigen identiteit erbij moeten betrekken: wie men wil en durft te zijn. In termen van Veugelers en Suransky: men zal een visie moeten hebben op “hoe men zich in de wereld wil bewegen” (2006, p. 167). Met deze visie op de eigen identiteit kan onderzocht worden of er voldoende aansluiting is bij de identiteit die de organisatie nastreeft.

Sturingsprincipes

Reynaert en Spijkerman onderscheiden aan de hand van de indeling van Swieringa en Wierdsma drie zogenaamde sturingsprincipes: *regels, inzichten en visie* (p. 20 e.v.). Met behulp van deze persoonlijke sturingsprincipes schatten mensen hun kansen en bedreigingen in bij het werken aan hun (loopbaan)dilemma's:

- **Regels** (gerelateerd aan moeten/mogen) zijn sturende gedragsvoorschriften, dus normen, die iemand accepteert en hanteert. Het gaat hier om wat men vindt dat hoort, wat mag, en wat moet en wat niet.
- **Inzichten** (gerelateerd aan 'weten') zijn de sturende verklaringen, de kennis, de opvattingen die iemand heeft zowel over zijn eigen kwaliteiten, interesses en behoeften (dus interne informatie, informatie over zichzelf) als ook over de werking van de arbeidsmarkt, de wijze waarop je aan een baan kunt komen en de eisen die in een functie binnen een bepaalde organisatie aan je gesteld worden (dus externe informatie, informatie over de omringende wereld van opleiding, werk, arbeidsmarktperspectief, veranderingen in de wereld om hen heen). Mensen hebben op basis van hun inzichten allemaal zo hun eigen ideeën hoe ze het samenspel met anderen, ook in hun werk, vorm willen geven.
- **Visie** (gerelateerd aan 'het zijn') wordt bepaald door iemands sturende overtuigingen en waarden over hoe hij in het leven wil staan en wat dit betekent voor opleiding, werk en maatschappij. Visie is sterk gerelateerd aan de eigen identiteit en beïnvloedt de houding ten opzichte van anderen, wel of geen carrière maken, wel of niet bijdragen aan en duurzame samenleving. Het bepaalt de persoonlijke inzet.

Over het algemeen bestaat er samenhang tussen de drie sturingsprincipes: regels kunnen ontstaan vanuit de visie die iemand heeft, maar ook vanuit inzichten hoe je iets het beste kunt doen, op basis van eerdere negatieve en positieve ervaringen. Omgekeerd kunnen mensen door hun vaste regels, hun normen, informatie selectief waarnemen en zo tot inzicht komen dat slechts bepaalde werkwijzen acceptabel voor hen zijn.

Er kunnen problemen ontstaan als er sprake is van tegenstrijdige inzichten, of van inzichten gebaseerd op achterhaalde informatie, of als regels niet overeenkomen de eigen visie, met de gedragsregels binnen de eigen groep, organisatie of samenleving, of als er geen logische samenhang is tussen de sturingsprincipes. Zonder bewustwording en het ter discussie stellen van deze sturingsprincipes wordt het lastig om de loopbaandilemma's effectief aan te pakken. De door mij gekozen interventies, zoals die in de hoofdstukken 6 t/m 10 beschreven worden, hebben als doel die bewustwording in interactie te bereiken. Ik wil daarom het begrip sturingsprincipes niet alleen hanteren voor de individuele medewerkers, maar ook voor de organisatie. Welke visie houdt de organisatie erop na? Wat is de missie? Wat zijn de strategische doelstel-

lingen? Wat vindt het management belangrijk? Welke waarden wil men hoog houden?

Maar ook: welke normen en gedragsregels hanteert men? Welke cultuur van omgangsvormen en normen wil men creëren als management? En tenslotte: welke inzichten heeft het management in alle externe en interne ontwikkelingen, in de arbeidsmarkt, in de eigen dienstverlening, maar ook in de medewerkers en de manier waarop men met al deze zaken en mensen om wil gaan om de doelen van de organisatie te kunnen realiseren? Wat wil men bijvoorbeeld doen aan werving en selectie, scholing en mobiliteitsbevordering?

Door in de interventies de sturingsprincipes van de medewerkers en van de leidinggevendenden van de organisatie te verhelderen en aan elkaar te relateren, wordt drieslagleren bevorderd als middel om adequaat in te kunnen spelen op alle veranderingen.

4.3. Leerprofiel

Om goed in te kunnen spelen op alle externe (omgevings-) én interne (fysieke en psychische) veranderingen en ontwikkelingen moeten mensen leren zich aan te passen aan telkens veranderende en nieuwe situaties. Soms werkt de vertrouwde standaard aanpak, soms ook helemaal niet. Het is dan ook belangrijk om nieuwe informatie toe te laten, nieuwe kennis te vergaren en te durven experimenteren; om met nieuwe ideeën en inzichten te komen, anders tegen de vertrouwde visie en regels aan te kijken, deze anders te durven interpreteren en bij te stellen, zelfs om te experimenteren met het aanleren van andere, nieuwe vaardigheden en nieuw gedrag uit te proberen. Hoe mensen dit aanpakken verschilt per individu en is mede afhankelijk van de opgedane ervaringen. Reynaert en Spijkerman noemen dit in navolging van Kolb en Plovnick (1977) een persoonlijk leerprofiel, wat óf doelbewust wordt gehanteerd, óf meer onbewust kan worden toegepast. Binnen een leerprofiel onderscheiden zij vier manieren van werken, vier 'leerinstrumenten', die los van elkaar of in samenhang gebruikt kunnen worden (p.22):

- *voelen*: in sommige situaties leren mensen door sterk op hun (onderbuik)gevoel, 'intuïtie' af te gaan en zo hun problemen op te lossen.
- *denken*: mensen gebruiken hun hoofd om problemen op te lossen (ratio-neel). Deze aanpak kenmerkt zich door het verzamelen en ordenen van informatie en gegevens, door het gebruik maken van modellen, structuren en analyses, door alle voordelen en nadelen op een rijtje te zetten en zo tot een afweging te komen. Vanwege de enorme hoeveelheid informatie is het onmogelijk dit allemaal adequaat te verwerken en ontkomt men er vaak niet aan om ook andere 'leer'instrumenten in te zetten, zeker als het gaat om complexe situaties waarin snel handelen vereist is.
- *verbeelden*: mensen leren op creatieve wijze tot nieuwe ideeën en oplossingen te komen die de beschikbare feiten en informatie overstijgen. Juist in complexe, snel veranderende situaties moeten mensen tot inventieve oplossingen komen om zichzelf te kunnen blijven, om toch aan de veranderende eisen te kunnen voldoen, om de concurrentie voor te blijven. Alleen denken en voelen volstaan dan niet.
- *doen*: mensen leren ook door gewoon te doen, door te ervaren en hierbij vooral ook open te staan voor zintuiglijke ervaringen.

Mensen blijken sterk te variëren in de manier waarop ze deze 'leerinstrumenten' gebruiken. Dit leidt tot verschillende leerprofielen waarmee mensen zich onderscheiden. Zo'n leerprofiel van denken, voelen, verbeelden en doen, oftewel de persoonlijke manier waarop men nieuwe leerervaringen opdoet, Persoonlijke Ontwikkelings Plannen vormgeeft, is volgens Reynaert en Spijkerman sturend bij het oplossen van de loopbaandilemma's.

De drie factoren: loopbaandilemma's, sturingsprincipes en leerprofiel, vormen met elkaar de "loopbaancirkel" van waaruit men opereert. De cirkel geeft aan dat de factoren elkaar wederzijds beïnvloeden en dat er voortdurend sprake is van beweging (fig 4.3).

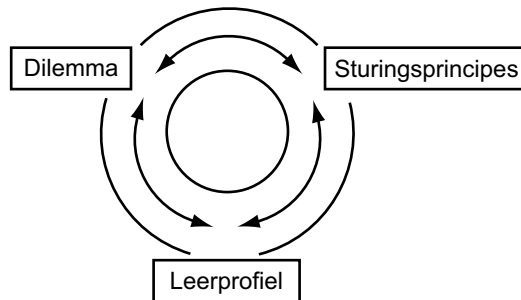


Fig. 4.3 Loopbaancirkel als illustratie van de LDM (Reynaert en Spijkerman, 1995, p. 20)

De Loopbaan Dilemma Methodiek wordt ingezet om mensen bewust met hun loopbaan en loopbaanontwikkeling aan de slag te laten gaan. De loopbaanprofessional stelt vooral open ontlokkende, 'sleutel' vragen om de ander bewust te laten worden wat zijn dilemma's, sturingsprincipes en leerprofiel zijn:

Wat ziet hij als zijn dilemma?
 Wat heeft hij aan stappen ondernomen? Heeft hij voldoende (actueel, realistisch, betrouwbaar) beeld van zichzelf, van zijn visie, regels, inzichten? Heeft hij voldoende beeld van de sturingsprincipes van de organisatie waar hij werkt? Komen deze beelden overeen? Als er verschillen zijn, is hier bijstelling in mogelijk? Wat zijn de vragen? Waar en hoe wil hij leren? Wil hij leren beter of anders informatie te verzamelen? Wil hij beter keuzes leren maken? Wil hij vaardiger worden? En kent hij dan de eigen manier van leren? Werkt die adequaat?
 Heeft hij hulp nodig bij het formuleren van leerarrangementen, bij het opzoeken van situaties waarin hij kan oefenen met het nieuwe gewenste gedrag?

Steeds gaat het om een ondersteuning door de loopbaanprofessional bij de reflectie op de eigen leerervaringen: 'reflectie tijdens en na afloop van de actie'. De loopbaanprofessional kan hierbij een keuze maken uit een scala aan diagnostische instrumenten en 'hulpmodellen'.

Het doel is steeds de ander kritisch naar zichzelf en de eigen aanpak te laten kijken, te laten verwoorden wie de belangrijke anderen (actoren) zijn die geraadpleegd en om feedback gevraagd kunnen worden.

Naast het voeren van intensieve gesprekken gaat het hier dus ook om het verkennen en onderzoeken van de situatie, om het gericht toewerken naar een oplossing voor het gezamenlijk geformuleerde dilemma en om het uitproberen van andere gedragsaanpak.

Figuur 4.4 illustreert de volgorde waarin via sleutelvragen (indringende diepergaande, open ontlokkende vragen) de verschillende elementen in een gesprek veelal aan bod komen, al blijft het altijd mogelijk om tussentijds terug te komen op een eerder onderwerp, of sprongen vooruit te maken omdat de specifieke medewerkerssituatie daarom vraagt.

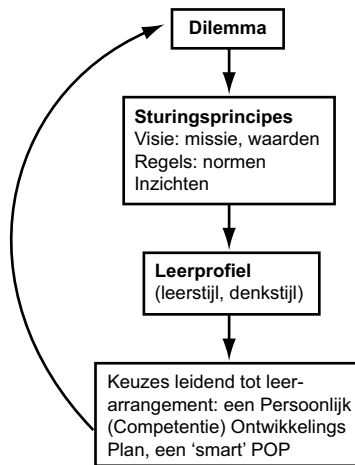


Fig. 4.4 Concepten Loopbaan Dilemma Methodiek

Afhankelijk van de geformuleerde sturingsprincipes visie, regels en inzichten, en afhankelijk van de leerprofielen, kunnen individuen leren bewuster om te gaan met de keuzes en beslissingen waar ze voor staan om hun loopbaandilemma's aan te pakken.

In dit proefschrift is bij elk project met de medewerkers toegewerkt naar het verhelderen van:

- de eigen sturingsprincipes (visie, regels en inzichten)
- de sturingsprincipes van de organisatie (missie, visie, strategische doelstellingen, waarden en normen en de eisen die er binnen de veranderende organisatie gesteld worden aan medewerkers)
- de wijze van leren

Deze verheldering had als doel te komen tot leerarrangementen, tot persoonlijke ontwikkel- en actieplannen. Deze plannen werden bij voorkeur gerelateerd aan de team- en organisatie-ontwikkelingsplannen.

In aansluiting hierop is aandacht besteed aan de reflectie op de leerervaringen. Op basis hiervan is in onderling overleg nagegaan wat het Persoonlijk Ontwikkelings Plan betekende voor het oplossen van het grote dilemma:

"Hoe balans te vinden tussen 'jezelf blijven', de energie richten op je eigen belang, en het gezamenlijke team- en organisatiebelang."

4.4. Grondhoudingen

Op grond van voortschrijdend inzicht heeft Reynaert (2005, 2006) later het concept 'grondhouding' uitgewerkt. Een grondhouding is volgens hem "een fundamentele instelling, een manier van in het leven staan (2006, p. 20). Een grondhouding dicteert wie iemand is en wat iemand wil. Een grondhouding komt tot uitdrukking in alles wat een persoon doet, in non-verbale aspecten, uitstraling en charisma." De grondhoudingen zoals Reynaert die beschreven heeft zijn afgeleid van de 'reflective practitioner', de 'researcher-in-practice' van Schön (1983, p. 299), die het heeft over de 'denker die doet'. Die dus niet vanaf een afstand verklaart, maar er middenin stapt. Zo iemand is in staat zowel tijdens zijn handelen als achteraf daarop te reflecteren, en voor de oplossing van een probleem een mix te gebruiken van theorie, ervaring, intuïtie, verbeelding en gezond verstand. Een 'reflective practitioner' is ook een kritische persoon die in staat is eigen veronderstellingen ter discussie te stellen en als het ware als privé praktijkonderzoeker een model te maken van zijn eigen, unieke 'case'. Er zijn volgens Reynaert vier grondhoudingen te onderscheiden voor leren en werken, voor het vorm geven aan je loopbaan, je levensloop: *doelgericht*, *onderzoekend*, *speels experimenterend* en *dialogoog-gericht*. Deze vier grondhoudingen zijn volgens Reynaert eigenlijk niet van elkaar te (onder)scheiden. Zij vormen voor ieder persoon één uniek geheel, of 'Gestalt'. Juist omdat iedere persoon de grondhoudingen op een unieke manier invult is het volgens Reynaert (2006, p. 21) onmogelijk om deze grondhoudingen strak te definiëren; iedere definitie zou een beperking zijn van alle mogelijke manieren om uitdrukking te geven aan de grondhoudingen. Toch heeft hij de volgende eerste aanzet tot operationalisatie gegeven:

1. *Doelgerichte grondhouding*

Het individu leert en kan zich ontwikkelen door tijdens en na een handeling vooral te letten op de manier waarop hij probeert doelen te bereiken en resultaten te behalen. Bij deze doelgerichte grondhouding kan hij theorieën en concepten inzetten, maar ook kijken naar de stappen die genomen moeten worden, naar talenten die hij kan ontplooien, naar zijn waarden en overtuigingen die hierbij een rol spelen. Bij deze grondhouding spelen de eigen persoonlijke missie en drijfveren een grote rol. Deze missie of drive kunnen we ook opvatten als de zaken die hij nastreeft, een 'roeping' waarbij hij voor zichzelf een actieve rol ziet in de bredere context van de maatschappij.

2. *Onderzoekende grondhouding*

Het individu leert door dingen uit te zoeken, te experimenteren, veronderstellingen te toetsen, uit te puzzelen 'of het wel klopt'. Het is een kritische houding ten opzichte van vanzelfsprekendheden en gevestigde structuren, nieuwsgierigheid. Het is genieten van het zoekproces, van het doen van ontdekkingen. Niet in de laatste plaats gaat het ook om een onderzoekende houding ten opzichte van zichzelf en anderen, ten opzichte van mogelijke blokkades of overtuigingen die je af houden van een open zoeken, ten opzichte van misverstanden in de communicatie, van het langs elkaar heen praten.

3. *Speels, experimenterende grondhouding*

Het individu leert door bij een vraagstuk doelbewust buiten vanzelfsprekende

kaders te treden en hierdoor een vernieuwende impuls te geven aan ideeën, oplossingen voor dilemma's. Kijken vanuit verschillende perspectieven, maar ook met humor kunnen relativeren. Of gebruik maken van andere manieren van communiceren (beeldtaal, theater, beweging), een speelse houding in tegenstelling tot de beklemmende serieusheid, kan relativerend werken. Het gaat hier om loskomen van een al te strakke inbedding in structuren, regels en cultuurpatronen. Dit is een andere dimensie van leren die met veel plezier gepaard gaat.

4. *Dialogogerichte grondhouding*

Het individu leert en ontwikkelt zich door een dialoog aan te gaan met een ander (microniveau), over vraagstukken binnen de organisatie (mesoniveau) en de maatschappelijke context (macroniveau). Het gaat om een 'open' benadering voor een veelheid van gezichtspunten, om bereidheid om eigen standpunten bij te stellen. Over de methode van dialoog voeren is veel geschreven. De kern is steeds respect, wederzijds vertrouwen, ruimte geven aan anderen. Deze grondhouding betekent dat mensen centraal staan. Het raakt aan wat mensen voor elkaar kunnen betekenen, aan thema's als liefde en geluk.

In het begrip grondhouding zag ik mogelijkheden voor het concretiseren van het begrip houding, als onderdeel van het aan te leren competente gedrag (kennis, vaardigheid en houding).

Naast aandacht voor leerprofielen bij het opstellen van leerarrangementen, van een Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP) om het loopbaandilemma op te lossen, lijkt mij het hanteren van het begrip grondhouding praktisch toepasbaar als een startpunt voor de analyse van dilemma's en sturingsprincipes. Grondhouding als een bijzonder aspect van zelfinzicht, als onderdeel van de identiteitsontwikkeling.

In het verloop van de achtereenvolgende projectbeschrijvingen wordt dit nader toegelicht.

Gaandeweg het promotietraject ben ik dan ook in de verwoording van het begrip competenties een andere definiëring gaan hanteren, waarbij de grondhouding van waaruit mensen aan hun loopbaan- en competentie- ontwikkeling werken een steeds centralere plek is gaan innemen.

4.5. **De STAR(R) analyse**

De STAR analyse komt uit de werving en selectieliteratuur van o.a. Beirendock (1999), Derycke (1993), Dochy en de Rijke (red. 1993), Van der Flier, Jansen en Zaal (1991), Van der Heijden, Reidinga, Schutte en Volz (1999), Hoekstra en Sluys (1999), Jansen en de Jongh (red. 1993), Kruijff en Stroker (1999) en Roe (1983) waarin het criteriumgerichte interview als beoordelingswijze wordt beschreven. Voorafgaand aan dit interview voeren deskundigen die goed zicht hebben op de functies en het takenpakket waarvoor personeel wordt geworven, een functie-analyse uit. Zij stellen in onderling overleg vast wat de zogenaamde 'critical incidents' zijn (van Leest in: Jansen en de Jongh, p. 74; Flanagan in: Verdonchot, 2007, p.3;). Kritieke incidenten zijn voorbeelden van uitzonderlijk (in)effectief gedrag. Een projectleider die zijn werkwijze aanpast en daardoor achterstand voorkomt, is een voorbeeld van een

positief kritiek incident. De docent die ellenlange monologen houdt, waardoor de leerlingen steeds ongemotiveerder worden, is een negatief kritiek incident, een voorbeeld van ineffectief gedrag dat niet bijdraagt aan het realiseren van de organisatiedoelstellingen.

Kritieke incidenten moeten verwoord worden in termen van concreet, zichtbaar gedrag en duidelijk gekoppeld zijn aan doelstellingen. Ook moet duidelijk zijn wat het resultaat van het gedrag is en wat dit resultaat mogelijk maakte, onder welke omstandigheden, welke randvoorwaarden hiertoe bijdroegen. Aan de hand van deze kritieke incidenten wordt duidelijk:

- de plaats van de functie in een organisatie
- de taken die verricht moeten worden
- de eisen die dit aan medewerkers (en de organisatie) stelt
- de manier waarop de medewerker wordt beloond (en ondersteund, DA).

Door na te gaan welke medewerkers goed en welke minder goed functioneren en in welke 'critical situations' dit merkbaar is, krijgt men een beeld van de voor die functie kenmerkende situaties. Hierbij werd de situatie (S) nader geanalyseerd op de taken (T) die uitgevoerd moesten worden, de meest effectieve of gewenste aanpak (A) en het positieve resultaat (R) wat daarvan het gevolg was (of zou moeten zijn).

Door sollicitanten diepgaand te bevragen op het door hun vertoonde gedrag in situaties die vergelijkbaar zijn met deze 'critical incidents' hoopte men de voor de functie geschikte kandidaten te kunnen achterhalen.

Beirendonck (p. 97) breidt in navolging van Derycke het STAR concept uit:

- Vraag niet alleen naar actie, maar ook naar alternatieven die ter beschikking waren; vraag naar de motieven waarom de geïnterviewde zus of zo heeft gereageerd.
- Vraag niet alleen naar het uiteindelijke resultaat, maar bevraag ook het gevoel dat de geïnterviewde had bij die situaties en bij het uiteindelijk gemanifesteerde gedrag.
- Stel vragen ter nabeschouwing: wat heeft de geïnterviewde uit die situatie geleerd? Wat zou hij doen als hij opnieuw in zo'n situatie zou komen? Is dit ook voorgekomen? Heeft hij zich toen anders gedragen? (leervermogen). Ook deze situatie kan dan weer middels het STAR concept geanalyseerd worden.

Ook ten behoeve van de ontwikkeling van assessments worden de zogenaamde 'kritische incidenten' ingezet (Beirendonck, 1999; Dochy en de Rijke, 1995; Jansen en de Jongh, 1993; Vlaams-Brabantse ATB-netwerk, 2004).

De methode is bedoeld om kritische situaties voor een bepaalde taak op te sporen. Het gaat om de gedragingen die het verschil maken tussen effectief en niet effectief uitvoeren van een taak. Deze methode is geschikt om:

- De bekwaamheden op te sporen die essentieel zijn voor verbeteren en vernieuwen van het werk. Als men hier zicht op heeft, dan kan men ze in de toekomst ook beter inzetten.
- Anderen te inspireren. De beschrijvingen kunnen gebruikt worden om het leren te stimuleren.

Deze methode spreekt mij sterk aan. De STAR analyse is in navolging van

Beirendonck en Derycke door mij aangevuld (fig. 4.5)

Persoonlijke Context- en Talentanalyse

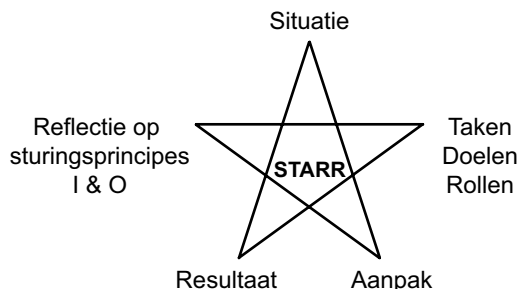


Fig. 4.5 De STARR analyse (Spijkerman, Admiraal, 2000) met de tweede R van reflectie, de consequente nabeschuiving op het eigen handelen, zodat het STAR concept in dit proefschrift verwoord wordt als 'STARR analyse'. De 'I' staat voor individu, de 'O' staat voor organisatie.

De voor de functie kenmerkende situaties (S) worden onderscheiden naar taak (T), aanpak (A) en resultaat (R1). In de reflectie (R2) hierop wordt nagegaan welke kwaliteiten, competenties (kennis, inzicht, vaardigheid, houding) men nodig heeft om het volgens de missie, visie en strategische doelstellingen van de organisaties gewenste resultaat te kunnen behalen. Reflecties vinden alleen plaats op cognitief niveau, maar het verdient mijns inziens aanbeveling óók het gevoelsmatige aspect erbij te betrekken. De term 'critical incidents' is door mij vervangen door 'essentiële, of kenmerkende situaties' om te sterke associatie met crisissituaties te vermijden. Niet alleen crisissituaties zeggen namelijk iets over het al dan niet goed functioneren van een medewerker, soms zijn het juist de meer routinematige taken in alledaagse situaties waarin heel duidelijk onderscheid tussen de succesvolle en minder succesvolle medewerkers naar voren komt.

4.6. Conclusies voor dit onderzoek

In elk van de vijf projecten is de STARR analyse ingezet om medewerkers hun huidige takenpakket te laten analyseren (**heden**). Vervolgens is in samenspraak met hen verwoord wat zij als effectief gedrag zien, rekening houdend met alle veranderingen en vernieuwingen in de nabije **toekomst** en wat dit voor eisen stelt aan hun bekwaamheden, expertise en gedragsrepertoire, hun competenties. De toekomstige gewenste situatie en het daarbij behorende gewenste resultaat worden dan omschreven vanuit de reflectie op de sturingsprincipes van de organisatie en die van de individuele medewerkers. Vervolgens probeert men in gezamenlijk overleg, in dialoog, te komen tot het uitwerken van een (of meerdere) mogelijk geschikte aanpak(ken) of werkwijze(n). De STARR analyse is tevens gebruikt om de betrokken deelnemers op basis van situaties uit het recente **verleden** onder woorden te laten brengen waar hun talenten liggen.

De focus heeft in dit promotie onderzoek steeds op het werkzame leven gelegen (fig.4.6, horizontale as), terwijl bewustwording van medewerkers ook invloed

heeft op het privéleven en hun nevenactiviteiten (verticale as). Dit laatste is echter in dit proefschrift buiten beschouwing gebleven.

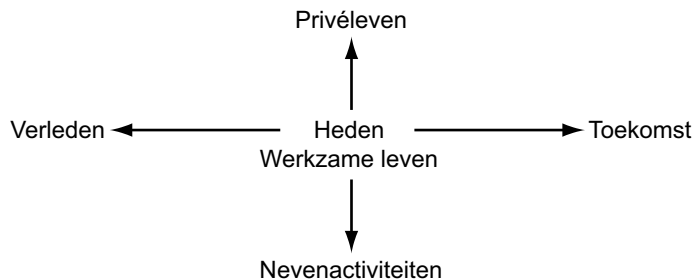


Fig. 4.6 Tijdspectief en domeinen (Dols, p.121)

In dit hoofdstuk zijn de verschillende concepten uit de LDM beschreven en is ook de STARR methode in een theoretisch kader geplaatst. Zoals in hoofdstuk 3 is verwoord zijn concepten van motivatie, de constructie van een 'loopbaan-verhaal' in sociale netwerken en met relevante anderen, belangrijke aspecten bij het vormgeven aan de eigen loopbaan en loopbaanontwikkeling. Het zelf betekenis geven aan belangrijke loopbaanmomenten en aan de keuzes die mensen op grond van hun visie, waarden en normen maken is essentieel ('career adaptability' van Savickas, 2005).

Mijns inziens bieden de concepten uit de LDM hier veel aanknopingsmogelijkheden.

Door in de procesbegeleiding van interventies deze LDM concepten te gebruiken zijn interactieve interventies op gang gebracht: zowel onderwijs-medewerkers als hun leidinggevendenden werden uitgedaagd in onderling overleg te komen tot verheldering van hun loopbaandilemma's, sturingsprincipes en manier van leren. Beide partijen werden met de interactieve interventies geholpen zich bewust te worden van de (rol-, taak-) verwachtingen en geholpen bij het uitwerken van concrete plannen om zo in samenwerking met elkaar de organisatiedoelstellingen te helpen realiseren zonder 'zichzelf te verliezen'.

Mijn 'interventie' aanpak in de projecten is gebaseerd op datgene wat ik in hoofdstuk 3 en 4 als essentieel heb beschreven.

De belangrijke concepten zijn:

- Dilemma's
- Sturingsprincipes: visie, regels en normen, inzichten
- Leerprofiel
- Grondhoudingen

De 'tools' die ik gehanteerd heb, zijn:

- 'Sleutel'vragen: verhelderende en verdiepende, vooral open, vragen
- STARR methode
- Socratische Dialoog
- Delphimethode
- Observatie en verslaglegging hiervan
- Evaluatievragenlijsten en verslaglegging van de resultaten

De interventies zijn in de verschillende projecten verschillend gerangschikt en gebruikt, afhankelijk van de specifieke onderwijscontext en de specifieke deelnemersgroep.

In het volgende hoofdstuk wordt de literatuur rond organisatieverandering en -ontwikkeling geanalyseerd om inzicht te verkrijgen in de werking van de interactieve interventies. Ik leg vanuit deze literatuur een relatie naar loopbaanontwikkeling om zo beide ontwikkelingen: loopbaan- ontwikkeling en organisatieontwikkeling, met elkaar te verbinden.

5

5. Veranderen en interactie

In de loop van mijn werkzaamheden als loopbaanprofessional veranderde mijn inbreng geleidelijk van individuele counseling en coaching naar groeps-gerichte interventies met oog voor de organisatiecontext en -doelstellingen. Ik werd gaandeweg steeds meer een organisatieveranderaar en trad daarmee een nieuw kennisgebied binnen.

In 'Organizational Development' (OD) literatuur heb ik een antwoord gezocht op twee onderzoeksdeelvragen (1b en 5):

"Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?"

en

"Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?"

Met de in deze literatuur verzamelde inzichten heb ik de laatste ontwerpslag gemaakt om van relevante loopbaanconcepten naar interactieve loopbaan-interventies te komen. De vanuit de OD literatuur gekozen benadering van interactieve interventies past binnen en sluit goed aan bij de door bestuurders en managers 'top-down' gestuurde organisatieverandering. Opdrachtgevers gaven echter aan dat eerdere top-down ingezette veranderingen tot onvoldoende resultaat hadden geleid. Vanwege het besef dat draagvlak bij de uitvoerende onderwijsmedewerkers essentieel is voor het daadwerkelijk slagen van ingezette organisatieveranderingen is een verbinding gelegd tussen de interactieve interventies en de ID loopbaanconcepten en -methodiek. Individuele loopbaanvragen van onderwijsmedewerkers die (mede) ontstonden door alle externe en interne ontwikkelingen (paragraaf 1.5) worden hiermee gekoppeld aan (personeels)beleidsvraagstukken van het management.

Na de inleiding (5.1) wordt in paragraaf 5.2 ingegaan op de literatuur over

veranderkunde, te beginnen bij de 'Organizational Development' (OD) literatuur. Aan de hand van Korten (2006) zal een chronologische ontwikkeling van de theorie uiteengezet worden (5.2.). Hierbij zullen de historische achtergronden van OD in de betreffende periode beschreven worden en wordt de nadruk gelegd op zaken die in het bijzonder relevant zijn voor dit promotieonderzoek. Korten is tevens interessant omdat uit zijn onderzoek onder vooraanstaande Nederlandse OD professionals een beeld naar voren komt van de gewenste kwaliteiten van OD professionals. Daarna volgt er een a- historische interpretatie aan de hand van een metafoor ontleend aan Tichy (1983). Dit sluit aan bij de tweede generatie OD praktijken, waarbij de nadruk ligt op het ontwerpen en ontwikkelen van lerende organisaties (5.3). De volgende paragraaf biedt een samenvatting van de huidige stand van zaken op basis van Nederlandstalige literatuur, met name van De Caluwé en Vermaak (2006). Het betreft een overzicht van de voor dit promotieonderzoek relevante achtergronden, theorieën en denkbeelden die gebruikt zijn bij de daadwerkelijke interventies. Het ontwerp van de interventies wordt beschreven in paragraaf 5.4 en nader geconcretiseerd in de beschrijving van de projecten (hoofdstuk 6 t/m 10). In paragraaf 5.5 leidt dit tot het beschrijven van een model van Geurts e.a. (2006), dat ik gebruik heb om de interventies vorm te geven en later om de projectbeschrijvingen te structureren en te analyseren. Ook wordt kort beschreven hoe dit promotieonderzoek past in een reeks van proefschriften aan de Universiteit van Tilburg. De slotparagraaf (5.6) is een samenbundeling van de ontwerpaspecten zoals die in de hoofdstukken 2 t/m 5 naar voren zijn gebracht.

5.1. Inleiding

Theorievorming over het aanbrengen van verandering in organisaties kent een rijke maar betrekkelijk korte historie. Zeker de Engelstalige literatuur biedt een overweldigende rijkdom aan kennis, met bijdragen uit een grote diversiteit van disciplines, en heeft sinds de jaren '50 een exponentiële groei doorgemaakt. De Nederlandstalige bijdrage aan veranderen in organisatieverband is een stuk bescheidener. Aan het Nederlandse begrip veranderkunde kan een pluraliteit aan Engelse termen en richtingen gerelateerd worden waaronder 'Organizational Change', 'Organizational Development', 'Change Management', 'Organization Transformation' (Cummings & Worley, 2001) die allemaal een bijdrage leveren aan de totale 'body of knowledge'. De voor dit proefschrift bruikbare informatie blijkt vooral te vinden in de literatuur omtrent 'Organizational Development', OD.

Definiëring van OD

Het problematische aan de term OD is dat het niet in één woord te vatten is. In een brede benadering van het concept heeft Cummings e.a. (2001, p.1) het gedefinieerd als:

"A system wide application of behavioral science knowledge to the planned development, improvement, and reinforcement of the strategies, structures, and processes that lead to organization effectiveness."

Andere definities van OD onderstrepen expliciet dan wel impliciet een aantal kenmerken, die de term OD inhoud geven:

- het gebruikmaken van gedragswetenschappelijke kennis en kunde;

- het procesmatige karakter van veranderingstrajecten;
- een open systeem benadering;
- een complexe educatieve strategie gericht op verandering van overtuigingen, opvattingen, waarden en structuren die in een organisatie bestaan;
- het gericht zijn op gepland ontwikkelen en het verbeteren van individuele en organisationele effectiviteit (Korten, 2006, p. 10).

Cummings (2001) geeft aan dat OD samenhangt met de begrippen 'Change Management' en 'Organizational Change'. In figuur 5.1. is getracht de onderlinge overeenkomsten en verhoudingen weer te geven. Change Management heeft een hoofdzakelijk economische focus en vormt een onderdeel van OD, dat behalve op economische aspecten, ook gericht is op het ontwikkelen van de menselijke componenten van een organisatie. Organization Change is vervolgens weer ruimer dan OD, omdat het ook gericht kan zijn op het veranderen van technische systemen in een organisatie'.

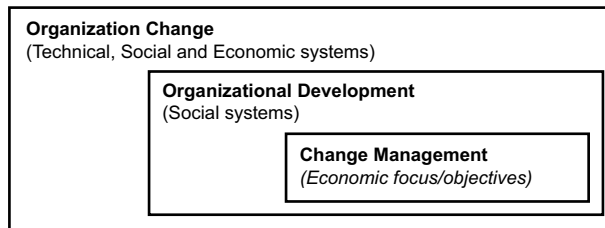


Fig. 5.1 Verhoudingen tussen verschillende termen rond Organisatieverandering (Nobel, 2009)

Zonder al te diep in te gaan op de onderlinge terminologische verhoudingen is het voor dit onderzoek van belang de (waarde)oriëntatie aan te geven die aan de verschillende vakgebieden ten grondslag ligt. Cummings (2005, p. 213) geeft aan dat er momenteel vier strategieën gehanteerd worden bij organisatieverandering, waarbij de eerste het meest frequent voorkomt:

1. "Expertise based: study and recommend, and content focus on technical systems
 2. Organization based: study and recommend, content focus on social systems
 3. Teaching based; facilitate and learn and content focus on technical systems
 4. Process based: **facilitate and learn** and content focus on **social systems**".
- Hij pleit er echter voor dat procesbegeleiders meerdere strategieën leren toepassen. De casuïstiek die in dit promotie onderzoek centraal staat is niet gericht geweest op technische systemen (zoals dat wel het geval is in Organizational Change) maar op het vormgeven van het menselijk potentieel van de organisaties, het kernaandachtsgebied van OD. Zoals uit de beschrijvingen van de projecten zal blijken (h. 6 t/m 10) is dit onderzoek vooral te positioneren vanuit de 'process based' benadering.

Het onderscheid tussen OD en Change Management is dat:

"OD's behavioral science foundation supports values of human potential, participation, and development, whereas change management is more focused on values of economic potential and the creation of

competitive advantage” (Cummings 1999, p.3)”.

Gezien dit verschil in waarde- oriëntatie tussen OD en Change Management heb ik er voor gekozen de theoretische onderbouwing voor dit promotieonderzoek ten aanzien van de organisatie- veranderkunde vooral te zoeken in de OD literatuur.

In de loop van de tijd is het OD vakgebied gegroeid. Inzichten vanuit verschillende disciplines hebben een transformatie tot stand gebracht in terminologisch opzicht. De huidige stand van zaken wordt door Greiner en Cummings (2004, p. 375) als volgt weergegeven:

“... internal consultants continue to practice OD but usually under new titles such as organizational effectiveness en change management.”

Hier ontstaat dus een overlap tussen termen. De inhoudelijke component is echter niet wezenlijk veranderd maar bevat nog steeds:

- de nadruk op waarden zoals bijvoorbeeld aandacht besteden aan het menselijk potentieel van de medewerkers;
- een actieve participatie van die medewerkers tijdens de verandering;
- de focus op het op deze wijze ontwikkelen van de onderneming in termen van effectiviteit.

Om duidelijk te maken welke OD concepten bruikbaar zijn voor interventies in onderwijsorganisaties volgt nu een historisch overzicht van OD.

5.2. Achtergronden en historisch overzicht OD ontwikkeling

Achtereenvolgens worden de achtergronden van OD behandeld voor zover deze in mijn onderzoek toegepast zijn, daarna volgt een historisch overzicht waarin de discussies en veranderingen binnen OD aangestipt worden. Korten (2006) heeft een degelijke beschouwing geschreven over zowel het verleden als het heden van OD. Ook doet hij uitspraken over de (mogelijke) toekomst van OD. Hij behandelt de stand van zaken en de kritiekpunten waar OD mee te maken heeft gehad en heeft.

De kritiekpunten die in de thesis van Korten cyclisch terugkeren worden hier aan het einde in één overzicht opgenomen.

Achtergronden

De achtergronden van OD zijn volgens Cummings en Worley (2001, p.6):

1. Laboratorium Training
2. Actie onderzoek/Survey Feedback methodologie
3. Participatief Management
4. Kwaliteit van werkzaam leven
5. Strategische verandering

In mijn onderzoek vormen actie onderzoek en participatief management (achtergrond 3) de procesmatige component waarop de interventies gestoeld zijn. Kwaliteit van werkzaam leven en strategische veranderingen (achtergronden 4 en 5) zijn inhoudelijk van belang. Deze achtergronden worden daarom kort toegelicht.

Actie onderzoek wordt door Eden en Huxham (1999, p. 272) omschreven als:

“... research which broadly results from an involvement by the researcher with members of an organization over a matter which is of

genuine concern to them and in which there is an intent by the organization members to take action based on the intervention."

Deze brede omschrijving dient slechts als algemene definitie. Eden en Huxham behandelen een aantal gerelateerde concepten die hiervan afgeleid zijn. Dit promotie onderzoek is te plaatsen binnen de stroming:

"... whose main concern is with the use of some of the principles of action research as a method for developing effective professional practise. The focus of this form of action research is the individual practitioner rather than the organization. Individuals thus undertake research on their own personal practice, in their own practical context, and seek to use the research for their own personal benefit. This kind of action research is thus a form of self-development." (p. 274).

Participatief management kan volgens Cummings en Worley (2001, p. 9) in vier managementsystemen worden onderverdeeld: "the exploitive authoritative (1), the benevolent authoritative (2), the consultative (3) and the participative group (4)".

De manier waarop de onderzoeksprojecten in dit proefschrift zijn vormgegeven sluit vooral aan bij het derde 'consultative' en vierde 'participative' systeem. Hoewel het streven was om medewerkers ontwikkelingsgericht sterk te betrekken bij het stellen van doelen, het nemen van beslissingen en hoewel de communicatie zowel top down als bottom-up verliep (4) en er dus duidelijk sprake was van consultatie (3) was het nog steeds wel zo dat het management uiteindelijk de eindbeslissingen nam (2).

Greiner en Cummings (2004) benadrukken de bijdragen van Lewin met zijn notie van participatieve methodes in kleine groepen, van Argyris met zijn nadruk op het ruimte bieden aan individuen met higher-order behoeftes en van Likert met zijn focus op een "organization wide participation". Deze drie aspecten zijn meegenomen in het vorm en inhoud geven aan de interventies.

Kwaliteit van werkzaam leven. In de jaren '50 en '60 raakte de werknemer steeds meer vervreemd van zijn arbeid door een steeds verder doorgevoerde arbeidsdeling, veroorzaakt door de opkomst van technologische ontwikkelingen in het arbeidsproces. Deze vervreemding zorgde voor een lagere motivatie en dus een lagere productiviteit. Leidinggevend probeerden door aandacht te schenken aan de kwaliteit van het werkzaam leven oplossingen te vinden om deze vervreemding tegen te gaan en te voorkomen. Zij zochten deze oplossingen in werkontwerpen die de technische en menselijke systemen beter met elkaar integreren. Vanaf 1980 zien we Deming en Juran aandacht vragen voor de benadering van kwaliteit van werkzaam leven onder de noemer 'Total Quality Movement' (Cummings en Worley, 2001, p. 11). Dit leidde tot een herwaardering van de mens als "strategic resource".

Strategische verandering is gericht op het verbeteren van de relaties van de organisatie met de omgeving en op de 'fit' tussen technische, politieke en culturele systemen door geplande verandering. Vanuit deze achtergrond wordt door de organisatie, gegeven haar missie, gezocht naar het adequaat inspelen op externe veranderingen, om zo de kwaliteit van de productie of dienstverlening te verbeteren. Dankzij deze benadering werd er door OD

professionals aandacht besteed aan de competitieve strategie, financiën en marketing, maar ook aan teambuilding, actie onderzoek en survey feedback (Cummings en Worley, 2001, p. 11).

Historie

Onder invloed van sociaal culturele veranderingen in de jaren '40 en '50 van de vorige eeuw ontstond de 'Human Relations' stroming: "... waarbij de nadruk werd gelegd op de sociale behoeften van de mens om zo de motivatie van de medewerker en de productiviteit van de organisatie te vergroten" (Korten, 2006, p. 20). Deze focus op de sociale systeemcomponent van de organisatie komt sterk overeen met de focus van OD op waarden die het menselijk potentieel recht doen.

OD in de jaren '50 en '60

Rond 1950 ontstond in Europa aandacht voor kwaliteit van werkzaam leven (zie boven). Later, vanaf 1960, kwam hier ook in de Verenigde Staten steeds meer belangstelling voor.

OD in de jaren '70

De sociaal culturele en economische ontwikkeling in de jaren '70 laten een toenemende internationalisering, diversificatie van de arbeidsmarkt en snelle technologische ontwikkelingen zien, waardoor organisaties complexer werden. De toenmalige perceptie van het verschil tussen de beginperiode (jaren '50) en de jaren '70 wordt pakkend verwoord in het volgende citaat uit 1979 van Henderson (Tichy, 1983, p.3):

"The accelerating rate of change is producing a business world in which customary managerial habits and organizations are increasingly inadequate. Experience was an adequate guide when changes could be made in small increments. But intuitive and experience-based management philosophies are grossly inadequate when the decisions are strategic and have mayor irreversible consequences."

Korten (2006) omschrijft de veranderende aandacht voor **kwaliteit van werkzaam leven** in de jaren '70: "Deze stroming ging zich meer toeleggen op andere aspecten van de werkplek die een effect konden hebben op de productiviteit en tevredenheid van werknemers, zoals beloningssystemen, managementstijlen en de fysieke werkomgeving. De eerdere focus op de individuele werknemer verplaatste zich meer en meer naar groepsniveau of zelfs organisatieniveau (Korten, p. 27)"

Ook groeide de aandacht voor **strategisch veranderen**:

"Doordat de technische, sociale en politieke omgeving waarin organisaties zich bevonden steeds complexer en onzekerder werd, nam de omvang en de complexiteit van verandertrajecten toe. Deze trend eiste een meer strategisch perspectief van OD en moedigde in sterkere mate geplande verandering op organisatieniveau aan." (Korten, p. 27).

Beide veranderingen zorgden ervoor dat de primaire aandacht voor het overleven van de onderneming op organisationeel- strategisch niveau werd gericht. De aandacht voor de (individuele) werknemer werd hierbij impliciet.

In de jaren '70 ontstaat ook kritiek op OD. Greiner en Cummings (2004, p. 379) beschrijven de tegenbeweging op de eerste OD initiatieven uit de beginperiode. Zij doen dit aan de hand van een artikel van Greiner uit 1972, waarin zes 'Red Flags', aandachtspunten voor OD professionals, behandeld worden.

Deze aandachtspunten zijn:

1. OD professionals moeten laten zien dat ze competent zijn in het oplossen van HR issues van het management en dat ze managers kunnen ondersteunen in het beslissingsproces.
2. OD waarden en methoden worden nauwelijks betrokken bij de strategische planning. Door economische, financiële, operationele en marketing aspecten erbij te betrekken kunnen OD professionals de strategische planning op een hoger niveau brengen.
3. OD professionals zullen meer en bredere kennis moeten vergaren rond financiële en wettelijke aspecten en zullen vaardiger moeten worden in het onderhandelen.
4. OD professionals zullen meer oog moeten krijgen voor de 'globalisering' en de effecten daarvan op organisaties.
5. OD professionals zullen een vertaalslag moeten maken om de ervaring die ze opgebouwd hebben met teambuilding in matrixorganisaties in te kunnen zetten in huidige meer complexe organisaties.
6. OD professionals kunnen vanwege hun oorspronkelijke nadruk op waarden als: persoonlijke reflectie, openheid, vertrouwen en het menselijke karakter, een bijdrage leveren door organisaties te ondersteunen bij het ontwikkelen van een gedragscode bij ethische conflicten.

Greiner en Cummings vinden deze 'Red Flags' te beperkend:

"In our view, the six flags portrayed a narrowing of OD's focus and an inability to embrace other aspects of reality facing organizations and their employees, such as strategic planning, work design, and global expansion... OD's focusing on democratizing organizations was frequently felt as a threatening by the targeted managers, especially the power structure, because of its emphasis on change, democracy, and intimacy." (Greiner & Cummings, 2004, p. 379).

OD heeft deze kritiek ter harte genomen, mede ook om eigen overleven te garanderen. Er ontstond een verbreding van het eigen blikveld en de incorporatie van nieuwe relevante velden. Dit heeft geresulteerd in zogenaamde tweede generatie OD (praktijken) die in de volgende periode ter sprake komen.

OD in de jaren '80 en '90

De maatschappelijke en economische veranderingen uit de jaren '70 zetten in de jaren '80 en '90 door. Ondanks de inzet van andere middelen in de jaren '70 zagen organisaties zich geconfronteerd met complexe problematiek, waarbij het inzicht groeide dat deze niet op de conventionele manier van organiseren op te lossen was. (Korten, 2006). French en Bell (1995, p. 52) omschrijven het als volgt:

"While it is important to understand how OD emerged, it is also important to understand the changing milieu in which contemporary OD activities are occurring. That context has changed dramatically over

throughout the 1980s and 1990s... technological innovations, company mergers, acquisitions, leveraged buyouts, bankruptcies, success stories, downsizings, and changes in laws have intensified... It is in this context that what might be called second-generation OD is evolving. There is still a major reliance on the first-generation techniques of OD that are highly relevant to adaptive, incremental change, such as action research, a focus on teams, team building, the use of facilitators, process consultation, survey feedback, intergroup problem solving, sociotechnical systems approaches to job design, and participative management... But the field is growing beyond these first-generation approaches in the sense that many applications of OD are now more complicated and more multifaceted."

Korten schenkt aandacht aan een drietal nieuwe achtergronden die aansluiten bij de bovengenoemde tweede generatie OD praktijken:

1. **Integratie van structuur en proces:** "voortbordurend op de ontwikkelingen in de jaren zeventig, ontstaat in de jaren tachtig de trend bij OD professionals om organisaties steeds meer als systemen te zien met een structuur, waarbinnen zich talloze sociale en technische processen afspelen." (p. 31)
2. Aandacht voor de **organisatiecultuur:** "binnen OD werd de term '*thoughtful strategy development*' een bekend begrip. Hiermee werd het idee bedoeld dat strategie en verandering ontwikkeld en uitgevoerd konden worden door het ontwerpen van een organisatiecultuur." (p. 31)
3. **Organization Transformation:** is een term die in deze periode steeds meer ingang vindt binnen de OD literatuur. Cummings en Worley (2001, p. 498) omschrijven het als volgt:
"Organization transformations can occur in response to or in anticipation of major changes in the organization's environment or technology. In addition, these changes often are associated with significant alterations in the firm's business strategy, which, in turn, may require modifying corporate culture as well as internal structures and processes to support the new direction. Such fundamental change entails a new paradigm for organizing and managing organizations. It involves qualitatively different ways of perceiving, thinking, and behaving in organizations. Movement towards this new way of operating requires top managers to take an active leadership role. The change process is characterized by considerable innovation and learning and continues almost indefinitely as organization members discover new ways of improving the organization and adapting to changing conditions."

Hoewel er onder theoretici onduidelijkheid bestaat over de precieze definiëring van 'Organizational Transformation' omschrijven Cummings en Worley drie soorten veranderkundige interventies die onder deze term vallen, namelijk cultuurverandering, zelfsturing en organisatie- leren, inclusief kennismanagement (p. 498):

- "Culture changes", hebben te maken met het stellen van een diagnose van de heersende waarden en normen en daarop aansluitend "make necessary alternations in the basic assumptions and values underlying organizational behaviors";
- "self-designing organizations [which] are those that have gained the capacity

- to alter themselves fundamentally”;
- “organization learning and knowledge management [that] refer to the capacity of an organization to change and improve, to move beyond individual learning and solving existing problems and gain the capability to improve continuously”.

In paragraaf 5.4. beschrijf ik hoe deze drie thema's van wezenlijk belang zijn in het vormgeven van de door mij uitgevoerde interventies.

Samenvatting historische grondslag OD

Concluderend kunnen we de ontwikkelingen als volgt weergeven. Het startpunt vanuit de OD literatuur heeft waarden van menselijke potentieel, participatie en (persoonlijke) ontwikkeling prominent gemaakt. Deze vinden hun wortels in de jaren '50 en '60 in de achtergronden van actie onderzoek, participatief management en kwaliteit van werkzaam leven. Deze laatste waarde heeft in de jaren '70 een verdere ontwikkeling doorgemaakt waarbij inzichten uit de eerste periode op het abstractere niveau van de groep en de organisatie toegepast werden. Tevens kwam er in deze periode meer aandacht voor strategisch veranderen vanwege de meer dynamische, complexe omgeving waar organisaties zich mee geconfronteerd zagen. Na een eerste golf van kritiek en tekortkomingen van OD heeft het vakgebied in de jaren '80 en '90 deze (gedeeltelijk) ter harte genomen en is er een tweede generatie OD praktijken opgekomen. Deze praktijken besteedden meer aandacht aan de complexiteit en dynamiek door meerdere facetten geïntegreerd te verwerken.

Bovenstaande samenvatting van de historische grondslagen van OD is in figuur 5.2 weergegeven. Hierbij dient aangetekend te worden dat de aspecten vermeld onder 'Het nieuwe millennium' geen representatieve afspiegeling zijn van de volledige breedte van het OD- veld, maar deze zijn volledigheidshalve opgenomen en komen in paragraaf 5.3. aan de orde.

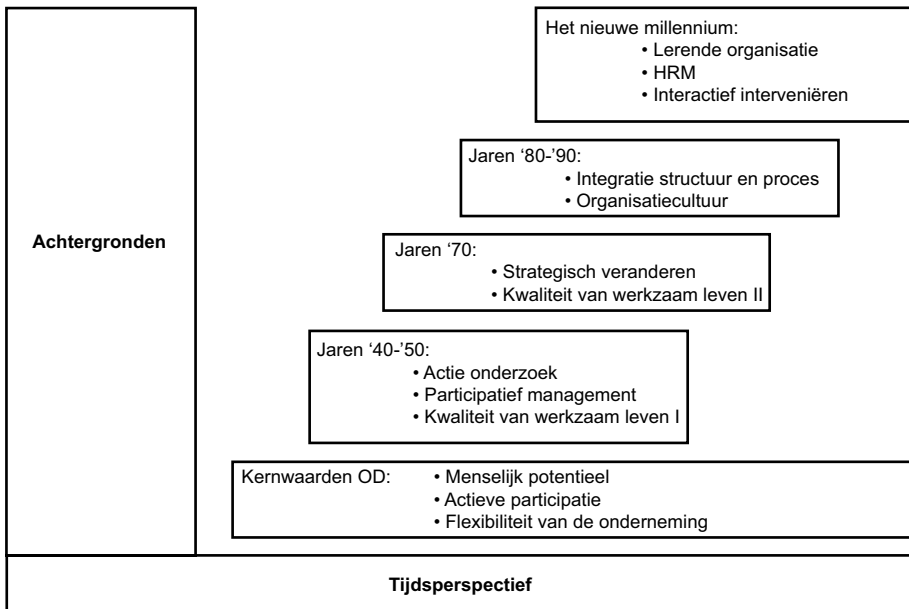


Fig. 5.2 Historisch overzicht OD ontwikkeling

Greiner en Cummings (2004, p. 382) stellen dat:

"Moving ahead, the adapters developed new ideas and methods addressing not only (the) processes of change but (also) the surrounding organizational context, such as structure, rewards, and the design of work. Their values were still concerned with empowering people so organizations could become more effective".

Tegemoet komend aan de 'red flags' van Greiner uit 1972 ontwikkelden de OD professionals zich op deze manier tot experts in de meer formele aspecten van de organisatie. Deze ontwikkeling had ook een keerzijde:

"As the adaptive side of OD moved ahead, its values became more complex and diffuse. Traditional humanistic values of openness, collaboration, and trust frequently competed with values favoring organizational effectiveness, shareholder worth, speed to market, workforce diversity, and worker productivity." (Greiner & Cummings, 2004, p. 384)

Kritiekpunten op OD door de periodes heen

Hieronder volgen een aantal veel gehoorde kritiekpunten op OD door alle periodes heen.

Korten heeft deze met elkaar vergeleken en concludeert dat er, afgezien van variaties in de formulering van de kritiekpunten, door de jaren heen weinig veranderd is. Onderstaande tabel is een opsomming van die kritiekpunten (Korten, 2006: ontleend aan zijn oorspronkelijke tabel in box 1.2, p.11).

Kritiekpunten volgens Korten:

1. Het gebruik van OD en het effect daarvan op bedrijfsresultaten is zwak; organisaties vragen om een duidelijk onderbouwde toegevoegde waarde van OD.
2. Er is onvoldoende duidelijkheid in de definitie en de semantiek van OD aanwezig volgens onderzoekers en praktijkdeskundigen.
3. OD speelt nog te weinig in op economische, technische en culturele eisen die organisaties op zich af zien komen (tweede generaties OD praktijken zijn hier enigszins aan tegemoet gekomen).
4. Er is een debat in de literatuur over de juiste balans die OD dient te vinden tussen de 'zachte sociologische kant' en de 'harde economische kant'.
5. In de literatuur worden zorgen geuit omtrent de kwaliteit van de OD professional.
6. Er is ook een debat in de literatuur omtrent de waarden van OD. Sommige auteurs vinden dat OD veel te waardengebonden is, teveel gericht op de aloude humanistische en democratische (begin)waarden van OD. Andere auteurs vinden dat OD te waardenvrij is geworden.

Deze kritiekpunten geven aan dat zowel OD, als discipline 'an sich', als haar afnemers nog steeds worstelen met aspecten die een rol spelen bij interventies om de effectiviteit en efficiëntie van ondernemingen te verhogen.

De uitgangsprincipes van OD zijn nog steeds geldig, maar zijn getransformeerd in tweede generatie OD praktijken die meer recht doen aan de meer dynamische en complexe omgeving waar organisaties zich momenteel mee

geconfronteerd zien. Verbeteringen zijn dus waar te nemen, maar het is overduidelijk dat er nog veel ruimte is voor ontwikkeling van OD.

Dit promotieonderzoek wil daaraan bijdragen door vooral aandacht te besteden aan de kritiekpunten 4, 5 en 6 en in zekere zin ook 3. Onderwijsorganisaties zien zich immers genooddacht adequaat in te spelen op alle economische, technische en culturele veranderingen (kritiekpunt 3). Voor hun medewerkers is er sprake van economische invloed, onder andere merkbaar in CAO onderhandelingen over meer salaris en carrièremogelijkheden (kritiekpunt 4), maar vooral ook van psychologische en culturele invloed op hun loopbaanontwikkeling. Als voorbeeld noem ik de hoogopgelaarde discussies over het 'nieuwe' en 'competentiegerichte leren', en debatten over 'passend' of 'inclusief' onderwijs waarbij de discussie gaat over al dan niet verregaand integreren van regulier onderwijs en speciaal onderwijs voor leerlingen, studenten, die extra zorg nodig hebben.

Deze invloeden leiden tot onzekerheid bij de onderwijsmedewerkers over hoe zij hun taakopvattingen willen en horen in te vullen. Onderwijsmedewerkers zijn daardoor regelmatig ook onzeker over hun kwaliteiten, zijn ze wel voldoende geëquipeerd? En is dit nog waar ze warm voor lopen? Kortom, de medewerkers moeten de vraag oplossen hoe zij willen en kunnen omgaan met hun loopbaandilemma's.

In mijn onderzoek besteed ik tevens aandacht aan de eisen die aan de interveniërende professional worden gesteld (5). Er is in de interactieve interventies veel aandacht voor de waarden en normen die leidinggevend binnen onderwijsorganisaties hanteren en voor de verschillen en overeenkomsten met de waarden en normen van hun individuele medewerkers en hoe deze medewerkers zich tot de waarden en normen van de organisatie verhouden (6).

5.3. OD, de huidige stand van zaken

De ontwikkeling van OD is ook in de 21e eeuw verder gegaan en er zijn een aantal actuele thema's te noemen die de aandacht verdienen. OD Professionals en academici hebben een aantal kritiekpunten ter harte genomen en geprobeerd die te integreren in het huidige debat omtrent interventie- en veranderkunde. Van de Nederlandstalige bronnen zullen er in de volgende paragrafen selectief een aantal behandeld worden. Deze zijn heel doelbewust uitgekozen omdat ze betrekking hebben op het voorliggende promotieonderzoek. Dit heeft als consequentie dat voorbij gegaan wordt aan andere, evenzo belangrijke ontwikkelingen. De relevantie voor dit promotieonderzoek is echter doorslaggevend geweest voor de selectie.

Voordat ik deze (Nederlandstalige) bronnen ga behandelen zullen eerst twee invalshoeken beschreven worden die de positionering van dit promotieonderzoek in de literatuur over veranderkunde ondersteunen. Dit betreft ten eerste Peter Senge's visie op het ontwikkelen van lerende organisaties, die aansluit bij het ontwikkelen van organisaties in het huidige kennisintensieve tijdperk, en ten tweede een korte uitstap naar de actuele HRM literatuur, die de kwaliteit van werkzaam leven uit de beginjaren en de jaren '70 vertaalt in de huidige 'kunde' van organiseren.

De lerende organisatie

De focus van mijn actie- onderzoek ligt bij de individuele praktijkbeoefenaar (zie paragraaf 5.2). De onderwijsmedewerker doet aan persoonlijke reflectie om zodoende zijn professioneel functioneren te verbeteren, wat resulteert in 'self-development', in loopbaanontwikkeling. Zoals reeds in hoofdstuk 4 besproken heeft Schön hier de notie van 'Reflective Practitioner' aan gekoppeld. De medewerker werkt actief aan zijn persoonlijke en professionele ontwikkeling, zodat zijn kennis en kunde groter wordt en hij zijn vak steeds beter kan uitoefenen. Tevens bevordert dit de ontwikkeling van zijn organisatie.

Allereerst wordt nu ingegaan op hoe medewerkers hun professionele ontwikkeling vorm kunnen geven en welke organisatiekenmerken daarbij randvoorwaardelijk zijn.

Reflecterende praktijkbeoefening zoals beschreven door Schön (1983) grijpt terug op zijn eerdere notie van 'Single and Double Loop'- leren, die hij samen met Chris Argyris in 1978 ontwikkelde. Cummings en Worley (2001, p. 521) voegen daar nog de term 'deutero- leren' aan toe en omschrijven dit als volgt:

"Organizations can apply the learning processes to three levels of learning. The lowest level is called single-loop learning or adaptive learning and is focused on learning how to improve the status quo.

Double-loop learning or generative learning is aimed at changing the status quo. It operates on a more abstract level than does single-loop learning because members learn how to change the existing assumptions and conditions within which single-loop learning operates. This level of learning can lead to transformational change, where the status quo itself is radically altered.

The highest level of OL is called Deutero-learning, which involves learning how to learn. Here learning is directed at the learning process itself and seeks to improve how organizations perform single- and double-loop learning (emphasis in original)."

De interventies die beschreven worden in dit promotieonderzoek kunnen gezien worden als een methode om de participerende medewerkers een vorm van double-loop leren bij te brengen. Dit gebeurt door middel van persoonlijke reflectie aan de hand van middelen afkomstig uit de werving en selectiepsychologie: de STARR- analyse en de Loopbaan Dilemma Methodiek. De verwerking van die bevindingen in dit proefschrift is een eerste aanzet om van het double-loop leren te komen naar het hogere niveau van deutero leren, waarin organisaties zelf hun leerprocessen leren beheersen en ze op een hoger plan te brengen. Door tijdens de interventies actief te reflecteren op de wijze waarop de organisatie omgaat met problemen en dilemma's en dit telkens voor te leggen aan de betrokkenen is een aanzet gegeven aan het 'leren te leren'.

Single-, double-, en deuterolearning zijn conceptueel in 1978 en 1983 door Schön en Argyris uitgewerkt. Peter Senge gaat hierop door en beschrijft in zijn 'Fifth Discipline' (2000) gedrag, attitudes en hulpmiddelen die nodig zijn om een innovatieve, lerende organisatie vorm te geven. Organisaties krijgen hiermee handreikingen om van single-loop op double-loop leren over te schakelen. Hoewel de aspecten separaat worden beschreven, leveren ze integraal

hun bijdrage aan de totstandkoming van een lerende organisatie. Van de vijf door Senge e.a. beschreven aspecten wordt in het kader van dit promotie onderzoek vooral aandacht besteed aan 'Personal Mastery', 'Mental models', 'Building Shared Vision' en 'Team Learning':

1. **Personal Mastery:** is the discipline of continually clarifying and deepening our personal vision, of focusing our energies, of developing patience, and of seeing reality objectively
2. **Mental Models:** are deeply ingrained assumptions, generalizations, or even pictures or images that influence how we understand the world and how we take action. The discipline of working with mental models starts with turning the mirror inwards; learning to unearth our internal pictures of the world, to bring them to the surface and hold them rigorously to scrutiny.
3. **Building Shared Vision:** When there is genuine vision, people excel and learn, not because they are told to, but because they want to.
4. **Team Learning:** When teams are truly learning, not only are they producing extraordinary results but the individuals in the team are growing more rapidly than could have occurred otherwise. The discipline of team learning starts with 'dialogue', the capacity of members of a team to suspend assumptions and enter into a genuine 'thinking together'.
5. **Systems Thinking:** is a conceptual framework, a body of knowledge and tools that has been developed ... to make the full patterns clearer, and to help us see how to change them effectively.

De eerste vier aspecten vormen de basis voor de door mij gekozen aanpak, waarbij het draait om betekenisgeving op persoonlijk en organisatieniveau door participatie aan de interventies.

Persoonlijk Meesterschap kan gezien worden als de spirituele fundering van het double loop leren. Er is sprake van double loop leren als leden van de organisatie heersende aannames en overtuigingen kritisch in twijfel trekken. Om dit te kunnen, moeten leden van de organisatie de geestelijke instelling hebben om dit te doen. Op dit hogere abstractieniveau houdt dit in dat de leden van de organisatie bezig moeten zijn met Persoonlijk Meesterschap. De discipline om de realiteit objectief onder ogen te zien, met daarbij het continue streven om helder te krijgen wat nu echt belangrijk is, komt exact overeen met het double loop leren. Daarbij wordt, in de organisatie context, ook gezocht naar wat echt van belang is en wordt er gekeken of de huidige manier van werken om dat doel te bereiken objectief gezien ook de beste, juiste keuze is. Dus Persoonlijk Meesterschap is de geestelijke instelling die leden van een organisatie dienen te hebben om in staat te zijn double loop leren in de organisatie te bewerkstelligen.

In de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM hoopt men door het coachend stellen van ontlokkende sleutelvragen mensen tot meer bewustzijn te brengen van zichzelf, van de organisatie waar ze werken en van de verdere omgeving, de samenleving. Dit bewust maken vindt plaats door het expliciteren van de sturingsprincipes. Als mensen voldoende zelfvertrouwen hebben, hebben ontdekt wat de sturingsprincipes zijn en erachter zijn gekomen hoe zij ontstane vragen en dilemma's willen gaan aanpakken, kan dit in termen van Senge leiden tot persoonlijk meesterschap, tot zelfsturing. In de interventies sluit dit

aan bij de onderzoekende, reflectieve houding van mensen om hun sturingsprincipes en die van de organisatie te verkennen. Door steeds aandacht te besteden aan de achterliggende waarden en normen, de missie en de visie wordt ook toegewerkt naar een bepaalde organisatiecultuur.

Mentale Modellen geven inzicht in de interpretaties, de verschillen in betekenisgeving, die mensen geven aan gebeurtenissen en ervaringen. Binnen de LDM vertoont het begrip 'inzichten' als onderdeel van de sturingsprincipes (paragraaf 4.2), hiermee duidelijke overeenkomsten. In de interventies sluit dit eveneens aan op de onderzoekende, reflectieve houding.

Gedeelde visie betekent dat mensen met behulp van een reeks methoden en technieken in staat zijn met elkaar een gemeenschappelijke ambitie te creëren. Het gaat hier om het ontwikkelen van beelden van de toekomst die ze samen willen scheppen. In de volgende projectbeschrijvingen wordt duidelijk hoe met behulp van de STARR methode, toegepast op de toekomst, medewerkers uitgedaagd worden eerst individueel hun visie te verhelderen en vervolgens dit in dialoog met elkaar te bespreken en te relateren aan de visie zoals door het management verwoord is, totdat er voldoende consensus bereikt is om te spreken van een **gedeelde visie**. Visie is in de LDM ook één van de sturingsprincipes. In de interventies kan de dialooggerichte houding leiden tot consensus over de missie en de visie en de betekenis hiervan voor de cultuur van de organisatie.

Team Leren is niet de eerste vorm waaraan je zou denken als het doel is om leden van een organisatie vooral op persoonlijk vlak een professionele ontwikkeling door te laten maken. Echter, het gezamenlijk karakter van de interventies, het steeds stimuleren van de dialoog, maakt het juist mogelijk met en van elkaar te leren. Inzichten die gedurende de interventie bij leden van het team kunnen ontstaan worden mogelijk herkend door de andere leden, waardoor het bereiken van dit inzicht ook voor hen gemakkelijker wordt. Voor de vormgeving van de interventie in een participatief verband heeft de mogelijkheid om van elkaar te leren de doorslag gegeven. Zoals Senge aangeeft draait het bij het leren in teams om het onder de knie krijgen van dialoog en discussie.

Hoewel ik mij aansluit bij Senge's idee van **systeemdenken**, waarin de onderlinge samenhang wordt benadrukt, heb ik mij in dit onderzoek niet op het totale systeem kunnen richten, maar heb ik mij moeten beperken tot interventies die betrekking hadden op medewerkers en hun leidinggevenden; andere onderdelen van het totale systeem zijn buiten beschouwing gebleven. Er is wel steeds sprake geweest van feedback (wat bij het systeemdenken hoort) op de ondernomen interventies.

Ook al heeft loopbaanontwikkeling van onderwijsmedewerkers consequenties op economisch en politiek niveau, in dit onderzoek zijn de onderwijsmedewerkers de bouwstenen. Door hen centraal te stellen, sluit het onderzoek aan bij de kernwaarde van OD die de nadruk legt op het menselijk potentieel (zie paragraaf 5.1.) en bij de stroming 'kwaliteit van werkzaam leven' (paragraaf 5.2.). Zoals aangegeven had men bij 'kwaliteit van werkzaam leven' hoofdzakelijk

aandacht voor de verbetering van de fysieke aspecten van de werkomgeving. Momenteel is men echter ook gericht op het bevorderen van het mentale welzijn van de werknemer, met name waar het organisaties betreft in de kennisindustrie, waar het personeelsbestand hoofdzakelijk gevormd wordt door hoogopgeleide medewerkers.

Hier komen aspecten van organisatiekunde, interventiekunde en psychologie samen. Het onderzoeksgebied dat deze problematieken als kernthema heeft is de arbeidspsychologie, tegenwoordig toegespitst op HRM.

Het nu volgende deel van hoofdstuk 5.3 maakt de verbinding tussen HRM en de theorieën zoals deze in hoofdstuk 3 worden beschreven. Het dient gelezen te worden als een illustratief voorbeeld dat het merendeel van de hierboven beschreven zaken samenvoegt.

HRM en zelfmanagement

Mensink (2005) geeft een goed gedocumenteerde uiteenzetting over hoe HRM bij kan dragen aan de ontwikkeling van de lerende organisatie. In zijn boek "Zelfmanagement in lerende organisaties" stelt hij dat "lerende organisaties bestaan bij de gratie van lerende individuen. Individuele mensen leren het best als zij intrinsiek gemotiveerd zijn, zich betrokken voelen bij de organisatie en een visie hebben op hun waarden en leven. Zelfmanagement wordt door hem gedefinieerd als "zelf richting kunnen geven aan leren, ontplooiën en ontwikkelen. Het individu leidt af wie hij is uit een cluster van waarnemingen en bepaalt wat fundamenteel belangrijk is om de energie te richten, te leren en de eigen talenten te benutten (p.50, 51). Zelfmanagement en zelfsturing liggen volgens Mensink dicht bij elkaar.

Zelfmanagement gaat om het richten van de eigen talenten op zinvolle doelen, **zelfsturing** om het voldoen aan concrete normen. Het leveren van prestaties als resultaat van zelfmanagement en zelfsturing hangt af van de mentale modellen, vaardigheden en het algemeen welzijn (p. 55). "Zelfmanagement wordt daarom sterk gestimuleerd in lerende organisaties". (Mensink 2005, p. 7). De lerende organisatie kan echter alleen functioneren als de gezamenlijke visie op de organisatie een vertaling is van de waarden van de individuen in de organisatie (p. 56).

Deze uitspraken van Mensink voegen een aantal bovengenoemde elementen samen: de medewerkers vormen de bouwstenen van de lerende organisatie; hun intrinsieke motivatie is de resultante van Senge's principes van 'Personal Mastery' en 'Mental Models' en hangt ook samen met 'Building a Shared Vision'. Dit alles met als doel het lerend vermogen van de organisatie te verhogen. De manier waarop dit bereikt kan worden is door zelfmanagement en zelfsturing, waarop in paragraaf 5.4. (vormgeving van de interventie) zal worden ingegaan.

Mensink ziet het personeelsbeleid van een organisatie als een van de voornaamste middelen om de randvoorwaarden van intrinsieke motivatie, betrokkenheid en visie op eigen waarden en leven te stimuleren. Concreet gezien wordt middels selectie, opleiding, training, beoordeling en beloning tegemoet gekomen aan die randvoorwaarden en wordt de gewenste omgeving, waarbinnen individuen kunnen leren, vormgegeven.

Als organisaties willen inspelen op alle veranderingen dan moeten de medewerkers leren te leren. Kennis dient dan constant te circuleren en

medewerkers dienen gestimuleerd te worden tot innovatie (p.23). Hij haalt hierbij ook de leercyclus van Kolb aan (p.27), die door Reynaert en Spijkerman in de Loopbaan Dilemma Methodiek is verwerkt en door mij in dit proefschrift is gehanteerd om de interventies vorm en inhoud te geven.

Mensink hanteert als hedendaagse term voor personeelsbeleid, de begrippen innovatiebeleid, HRM of beter nog HRD, zoals de door hem aangehaalde Richard Florida (2002) aangeeft. Deze tijd vraagt om een doorontwikkeling van menselijke capaciteiten, om 'Human Development' om economische groei te kunnen realiseren. Mensink onderkent dat bij een kritische analyse blijkt dat binnen HRM nog veel op beheersing gerichte activiteiten plaatsvinden:

"Er bestaat nog een grote afstand tussen de theorie van strategisch management en het feitelijk ad hoc en op intuïtie gebaseerde gedrag van managers. De conceptuele vernieuwing met betrekking tot mens en organisatie, die door HRM op gang is gebracht, heeft zich niet genoeg doorgezet in de vorm van een vernieuwing van instrumenten."
(p.43)

Het doel van Mensink is te laten zien hoe HRM bij kan dragen tot het vormen van een lerende organisatie. Hierbij is het essentieel dat HRM niet beheersingsgericht maar ontwikkelingsgericht is. De sociaal constructivistische benadering biedt hiervoor volgens hem goede aanknopingspunten (p.45):

- Mensen construeren hun eigen sociale werkelijkheid, waardoor er vele werkelijkheden naast elkaar kunnen bestaan (zie Senge's mentale modellen);
- Interacties tussen mensen vormen een belangrijk middel om de 'symbolische' werkelijkheid van de organisatie vorm te geven;
- Mensen gaan in de omgang met de werkelijkheid vooral af op de interpretatie ervan in de subcultuur (het team) waar zij deel van uit maken. Belangrijke anderen bepalen dan sterk hun werkelijkheidsdefinitie.

Hij voegt daaraan toe dat menselijke behoeften uniek zijn en dat de uitgangssituatie van individuen en organisaties goed in beeld gebracht moet worden zodat men kan inspelen op de behoefte aan valide informatie en vrije keuzemogelijkheden. Daardoor kan men zich vanuit intrinsieke motivatie verder te ontwikkelen. Maatwerk prevaleert volgens hem boven standaard toepassing van regels en gelijke behandeling. De door hem beschreven aanpak sluit goed aan bij de ontwikkelingsgerichte HRM benadering zoals Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen beschreven hebben (zie rechterkolom van figuur 3.1).

De interventies, zoals beschreven in de projecten, zijn juist vanuit de ontwikkelingsgerichte visie vormgegeven en sluiten hierdoor goed aan bij het postulaat van Mensink.

De conceptuele overeenkomsten tussen Mensink en de actuele Nederlandstalige OD literatuur zijn duidelijk, maar wat zijn nu concreet de instrumenten die dit ontwikkelingsgerichte HRM en daarmee ook OD body kunnen geven? Mensink (2005, p. 98) geeft aan de hand van een driedeling (gericht op **zelf-management**, op **leren en samenwerken in groepen** en op **collectief leren**) een lijst van dertien instrumenten die ontwikkelingsgericht HRM inhoud kunnen geven.

In mijn interventies gebruik ik de volgende vijf door Mensink genoemde instru-

menten, die dus passen bij modern HRM-denken: Persoonlijk Ontwikkelings Plan, loopbaanontwikkeling, coaching, zelfsturend leren en intervisie.

Persoonlijk Ontwikkelings Plan

"Is erop gericht de ontwikkeling van de individuele medewerkers parallel te laten lopen met die van de organisatie. De eigen ontwikkelingswensen en voornemens worden in relatie tot de visie van de organisatie en de daaruit voortvloeiende implicaties geformuleerd." (p. 99)

Bij de interventies in de projecten is het POP een vast onderdeel geweest voor alle betrokken deelnemers.

Loopbaanontwikkeling

"Is het geheel van activiteiten dat een individu zelf onderneemt om zijn eigen loopbaan vorm te geven. Hij is zich bewust van eigen ambities, sterke en zwakke kanten en beschikt over informatie over de interne en externe arbeidsmarkt." (p. 101)

Bij de interventies in de projecten valt dit onder het verhelderen van de 'sturingsprincipes'.

"Bij ontwikkelingsgericht HRM ligt het accent minder op personeelsplanning en het inzetten van 'matchings'instrumenten, maar vooral op de motivatie, de toekomstvisie en het veranderingsvermogen van het individu. De organisatie biedt hiervoor faciliteiten en goede een infrastructuur." (p.103)

Coaching wordt gedefinieerd als:

"Een stijl van leiding geven die door gerichte ondersteuning medewerkers stimuleert om zelf voortdurend hun prestaties te verbeteren."

Vervolgens worden vijf coachingsrollen onderscheiden: opleiden, sponsoren, coachen, counselen en confronteren. In de interventies in de projecten zijn de 'counselende' en 'confronterende' rol van de (onafhankelijke, externe) procesbegeleiders het meest prominent aanwezig is geweest. Counselen is als volgt gedefinieerd:

"Medewerkers op een non-directieve manier adviseren bij het maken van persoonlijke keuzes."

Confronteren draait om

"Het medewerkers voorhouden van een spiegel waardoor zij een beeld krijgen van het verschil tussen wat zij zeggen en wat zij doen." (p. 108-109)

Zelfsturend leren wordt gedefinieerd als:

"Een proces waarin de leerling zelf verantwoordelijk is voor zijn leeractiviteiten."

Mensink omschrijft het nog specifiekere als een situatie waarin:

"De leerling zelf vanuit zijn leerbehoeften doelen bepaalt, kiest voor leermethoden, zeggenschap heeft over waar en wanneer het leren plaatsvindt en in staat wordt gesteld te toetsen of het leerdoel bereikt wordt." (p. 115)

Met leerling bedoelt hij de individuele medewerker in de organisatie. In de projecten is ernaar gestreefd om de medewerker veel ruimte te bieden om het eigen 'leerarrangement' vorm te geven en zich daarbij niet te beperken tot het

gangbare scholings- en opleidingsaanbod binnen de organisatie (zie schema Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, p. 42).

Intervisie

“Is erop gericht via methodische gespreksvoering in teamverband gezamenlijke oplossingen te genereren voor onopgeloste betekenisvolle problemen van de afzonderlijke groepsleden.” (p. 123)

In de interventies is in groepsbijeenkomsten met de STARR methode hieraan gewerkt.

In de Loopbaan Dilemma Methodiek is een coachende rol van de ondersteuner én van de collega's het uitgangspunt om de cliënt, in dit geval onderwijs-medewerkers of soms nog specifiekere teamleiders, te helpen meer eigen verantwoordelijkheid te leren dragen voor hun loopbaan en hun verdere ontwikkeling. Ook de STARR analyse die in de verschillende werk(bouw)groepen is gehanteerd bij het verwoorden van essentiële situaties en de bijbehorende aanpak om de gewenste toekomstige situatie en resultaten te bereiken, kan als een specifieke vorm van (collectieve) intervisie of als Socratische dialoog opgevat worden.

Concluderend kan er gesteld worden dat het Persoonlijk Ontwikkelings Plan, het POP, loopbaanontwikkeling, coaching, zelfsturend leren en intervisie als concrete instrumenten een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan ontwikkelingsgericht HRM.

Door in de interventies deze instrumenten in te zetten wordt handen en voeten gegeven aan de concepten uit de OD literatuur. Deze HRM- instrumenten sluiten aan bij:

- het uitgangsprincipe van OD: het ontwikkelen van het menselijk potentieel;
- ‘de kwaliteit van werkzaam leven’ uit de beginjaren en de jaren '70 van OD;
- het doel: het creëren van lerende organisaties;
- de noties van ‘Personal Mastery’, ‘Mental Models’, ‘Building a Shared Vision’ en ‘Team Learning’ van Senge om deze lerende organisatie te bereiken.

In het voorgaande hoofdstuk is reeds aangegeven dat de STARR analyse gebruikt wordt om vorm te geven aan de interventies en ook om te bepalen welke concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek hierbij ingezet worden. In paragraaf 5.4. wordt uit de veranderkundige literatuur geput om te kijken hoe deze instrumenten zijn te relateren aan inzichten over het vormgeven van interventies.

5.4. Ontwerp van de interventies

Er rest nog één aspect waar aandacht aan besteed dient te worden voor de verankering van dit promotie onderzoek in de literatuur over veranderkunde, en dat betreft de vormgeving van de interventies. Er is aangegeven wat de kernwaarden zijn binnen OD en hoe dit onderzoek daarop aansluit. Er is aangegeven hoe hedendaagse concepten in de literatuur hun rol hebben gespeeld in dit promotie onderzoek, maar de concrete vormgeving van de interventie is nog niet afgeleid uit bestaande concepten. Hieronder volgt een uiteenzetting van in de literatuur gedocumenteerde concepten en hulpmodel-

len die een rol spelen bij de vormgeving van interventies.

Cummings en Worley (2001, p. 148) beschrijven veel typen interventies. Deze worden onderverdeeld naar het aangrijpingspunt van de interventie: 'human process, technosstructural, Human Resource Management of strategic'. Een andere indeling is gebaseerd op het organisatieniveau waarop de interventie gericht is: het individu, een groep of team, of de totale organisatie. Zij wijden een compleet hoofdstuk aan interventies gericht op het ontwikkelen en assisteren van medewerkers van de organisatie en nog specifiek aan 'Career planning and development interventions'. Career planning wordt door hen als volgt omschreven:

"Career planning involves setting individual career perspectives. It is highly personalized and generally includes assessing one's interests, capabilities, values, and goals; examining alternative careers; making decisions that may affect the current job; and planning how to progress in the desired direction." (p. 414)

De middelen die daarbij gehanteerd worden zijn:

- "Communication regarding career opportunities and resources within the organization and available to employees;
- workshops to encourage employees to assess their interests, abilities, and job situations and to formulate career development plans;
- career counselling by managers or human resource department personnel;
- self development materials such as books, videotapes, and other media, directed toward identifying life and career issues;
- assessment programs that provide various tests on vocational interests, aptitudes, and abilities relevant to setting career goals." (p. 414, 415)

Echter, de door Cummings en Worley verstrekte classificaties blijven veelal een beschrijving van de verschillende soorten interventies met zeer algemene handvatten. Af en toe is er een indicatie te vinden van concrete middelen om de interventie vorm te geven. Systematische aandacht hiervoor ontbreekt echter en geeft nog geen antwoord op de vraag "hoe je zo'n workshop of 'career counsellings' gesprek kunt doen?".

De kritiek van Mensink blijft hiermee overeind dat organisaties toch vaak blijven steken in technocratische benaderingen van Human Resource Management. Op zich is dit niet verwonderlijk, immers inherent aan het vakgebied. Organisatiekunde en OD bekijken de verschillende aspecten vanuit het organisatie- en managementperspectief en zijn dus vooral gefocust op waarden van effectiviteit, efficiëntie, controle en beheersbaarheid, ook bij de inzet van de mensen in de organisatie.

Ook De Caluwé en Vermaak (2006) behandelen de vraag uit welke bestanddelen een interventie dient te bestaan. Op basis van een achttal definities van toonaangevende denkers uit het vakgebied komen zij tot bestanddelen voor het inrichten van een geplande verandering. Hieraan worden op basis van Vinkenburg (in De Caluwé en Vermaak, 2006) vijf dimensies gerelateerd die meer de nadruk leggen op het procesmatige en projectmatige aspecten van veranderen:

1. inhoudelijk (wat moet verbeteren, wat kan verbeteren);

2. ordenend (aankpak, in welke volgorde, via welke regels);
3. sociaal (wie zijn de betrokkenen, hoe gaan ze met elkaar om);
4. betekenisgeving (zin, belang, gewicht voor personen en organisaties);
5. voorwaardelijk (kan het, is er genoeg aandacht?).

De bestanddelen en de dimensies zijn in een generalistisch model samengevoegd (p. 108).

In relatie tot dit promotieonderzoek zal specifiek worden stil gestaan bij 'betekenisgeving' en 'reflectie' uit dat model omdat de in de projecten gehanteerde STARR methode en concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek daar direct op aansluiten.

De STARR methode en LDM geven invulling aan de dimensie 'betekenisgeving'. Bovendien is 'reflectie' zowel voor de actoren als voor de interventiedeskundige een integraal onderdeel van de gehanteerde methoden zoals de (Socratische) dialoog, de Delphi methode en de evaluatievragenlijsten. Door steeds de sturingsprincipes van de individuele medewerkers en van de organisatie uit te diepen en daarbij consequent in te gaan op de missie, visie en doelstellingen en de heersende waarden en normen, krijgt men een beeld van de organisatiecultuur. Het is aan de medewerkers om deze cultuur te versterken of mogelijke andere denkbeelden hierover te expliciteren. In ieder geval leidt de dialoog tot fundamentele keuzes. Door de gekozen aanpak worden medewerkers en hun leidinggevenden uitgedaagd regelmatig aandacht te besteden aan de individuele loopbaan- en organisatieontwikkeling om zo tot deuter- of drieslag leren te komen.

Loopbaanontwikkeling wordt door De Caluwé en Vermaak (2006, p. 298) omschreven als:

"... het zoeken, vinden en vaststellen van individuele doelen". "Coaching" dient volgens hen gericht te zijn "op het op de voorgrond brengen van eigen leerbehoeften en blokkades waar iemand regelmatig tegenaan loopt" door "specifieke aandacht te geven aan individuele leervragen" (p. 300). De Caluwé en Vermaak hanteren in hun zogenaamde 'kleurendenken' (p.69) vijf kleuren bij het onderscheiden van verschillende werkwijzen, die ingezet kunnen worden bij organisatieverandering.

"Geeldrukdenken" is gebaseerd op sociopolitieke opvattingen over organisaties waarbij belangen, conflicten en macht een belangrijke rol spelen."

"Blauwdrukdenken" gaat er van uit dat veranderingen rationeel kunnen worden ontworpen en geïmplementeerd" (p. 74).

"Rooddrukdenken" beschrijft wat medewerkers motiveert: hoe hou je mensen betrokken, hoe bereik je mensen, hoe 'verkoop' je verandering?" (p.75)

"Groendrukdenken" gaat ervan uit dat gedrag pas werkelijk verandert als mensen leren "zich nieuwe vermogens eigen te maken, men beter in staat is uitdagingen aan te gaan, om te gaan met veranderende omstandigheden en als mens te groeien" (p.78). In deze benadering worden ook de diepere overtuigingen naar boven gebracht waarmee betekenis aan dingen en fenomenen wordt gegeven. "Men steunt het leerproces, maar heeft ook normatieve ideeën over het leerproces, bijvoorbeeld het koppelen van 'denken en doen': je leert al doende en doet al lerende".

"Witdrukdenken" gaat over betekenisgeving, innovatie, symbolen, patronen, complexiteit, ouderschap en transformatie. Witdrukdenkers nemen goed waar

wat er aan beweging en verandering is, maken dingen los, laten ze gaan en dynamiseren ze” (p. 81, 82).

De dominante kleuren die aansluiten bij de HRM benadering van Mensink en de door mij vormgegeven interventies zijn **rood** (voor de loopbaanontwikkeling), **groen** (voor de intervisie en coaching) en **wit** vanwege de dynamisering en de speels experimenterende aanpak.

Op basis van de rode component wordt er over de verandering gecommuniceerd en op basis van de groene component wordt er dan *binnen* de verandering gecommuniceerd. Gesitueerd binnen het communicatiekruispunt van Van Ruler (p. 128 in Caluwé en Vermaak 2006) vindt er zowel overredingscommunicatie als dialogiserende communicatie plaats. Deze aspecten lijken tegenover elkaar te staan, echter, het overreden en het communiceren over de verandering zijn ondergeschikt aan de dialogiserende communicatie *binnen* de verandering.

Bij elke interventie was het doel om een verbetering door te maken, de manier waarop is vooral vanuit een participatieve insteek vormgegeven. Dit sluit aan bij de kernwaarden van OD uit de beginjaren (zie paragraaf 5.1.). Het in dit promotieonderzoek samenbrengen van OD en HRM literatuur enerzijds en loopbaanliteratuur en HRM anderzijds maakt duidelijk dat voor loopbaanontwikkeling op basis van Persoonlijke Ontwikkelings Plannen (POP's), coaching, zelfsturend leren en intervisie de organisatie mee moet veranderen. Figuur 5.3 illustreert het sturing geven aan verandering door interventies, zowel op individueel als op organisatieniveau, volgens De Caluwé en Vermaak (2006, fig. 4.9 p. 133).

In deze sturingscyclus gaat het om drie vragen die leiden tot activiteiten die 'feedback' (1 - terugblikkend op het verleden, kijkend naar het heden) en 'feed-forward' (2 en 3 - verbeelden van de toekomst) genereren. Met behulp van deze drie vragen kan men volgens de auteurs voorafgaand aan de verandering reflectie en sturing ontwerpen en zo bijdragen aan analyse van het effect van de verandering(sinterventies).

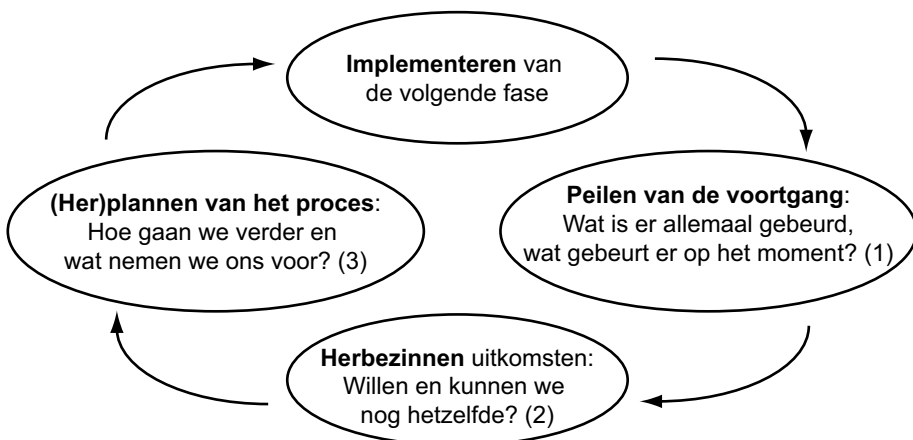


Fig. 5.3 Sturingscyclus bij verandering (De Caluwé en Vermaak, 2006, p. 133)

Deze vragen komen overeen met sleutelvragen zoals binnen de LDM worden gesteld en passen ook bij de STARR methode die in de interventies is ingezet als procesbegeleiding voor onderwijsmedewerkers om hun loopbaandilemma's op te lossen en hun loopbaanontwikkeling vorm te geven.

De sturingscyclus illustratie (figuur 5.3) is door De Caluwé en Vermaak vervolgens uitgewerkt in drie onderscheiden cycli van interventies (figuur 5.4), alle gericht op het verbeteren van de kwaliteit maar variabel qua insteek, afhankelijk van de gekozen leiderschapsinvulshoek. Zij brengen in de onderstaande blokken de strategieën in beeld die gehanteerd worden bij de verschillende cycli.

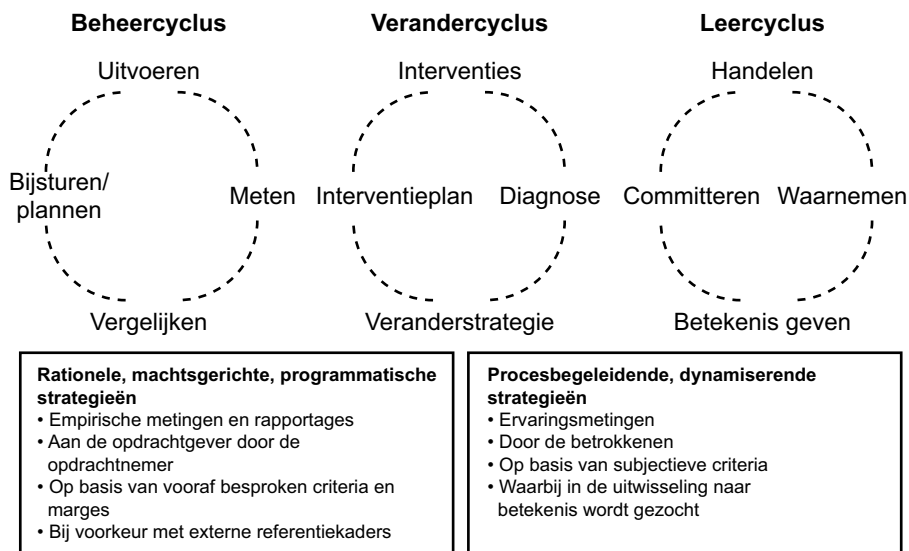


Fig. 5.4 Drie cycli van interventies, De Caluwé en Vermaak (2006, fig. 4.10 op p. 136)

De beheersmatige aanpak bij verandering (linkse cirkel) is vooral gericht op de door het management geplande uitvoering, formele rapportagelijnen over de voortgang, vergelijking met de voorgenomen plannen en de benodigde bijstelling. Dit alles op vooraf bepaalde momenten, binnen heel duidelijk omschreven kaders waarbinnen veranderd moet, en/of mag worden. Het is een rationele benadering waarin de hiërarchie en de macht van de leidinggevenden een centrale rol spelen. Zij onderkennen hierbij dat de normen en afgesproken marges echter in de praktijk lang niet zo strak en helder zijn als vooraf gedacht. De in het midden geschetste cyclus laat meerdere betrokkenen 'meedoen' in de diagnose van de situatie, meepraten over wat en hoe er veranderd moet worden en neemt als strategie de ervaringsmetingen en beleving van de betrokkenen mee in het onderzoek naar de verandering. In deze benadering is echter nog steeds sprake van rapportage 'naar boven'. In de meest rechtse 'leercyclus' van verandering draait het om het leren van alle betrokkenen, hoe zij in dialoog met elkaar, door uitwisseling van ervaringen, gezamenlijk betekenis geven aan de gewenste verandering en aan de ondernomen acties, de uitgevoerde interventies. Iedereen wordt hier verantwoordelijk gemaakt voor het blijven leren en ontwikkelen.

Dit is in overeenstemming met het in hoofdstuk 3 behandelde model van

Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) waar enerzijds nadruk wordt gelegd op de beheersmatige aanpak (linkervak) en de veel dynamischer, ontwikkelingsgerichte aanpak (rechtvak).

De Caluwé en Vermaak benadrukken dat er niet één 'juiste' benadering is. Al eerder is beschreven (o.a. Senge, 2002; Verbiest, 2008) dat in kennisintensieve onderwijsorganisaties de wederzijdse afhankelijkheid groot is en dat het daarom juist belangrijk is dat alle medewerkers er met elkaar in onderling overleg achter komen wat er veranderd moet worden en wat ze daarvoor willen en moeten leren. In dit onderzoek is daarom gekozen voor het vormgeven van interventies volgens een ontwikkelingsgerichte 'leercyclus' benadering, waar men in gezamenlijke dialoog reflecteert op het handelen en tot consensus over taakverwachtingen wil komen.

5.5. Naar een Interactieve Interventie

Indien loopbaanontwikkeling, coaching, intervisie, communicatie en reflectie de belangrijkste componenten zijn die een rol te spelen hebben bij de interventies is interactie het gemeenschappelijke element in al deze componenten. Het veranderen van organisaties door middel van de STARR methode en de Loopbaan Dilemma Methodiek dient te worden gefundeerd op de wederzijdse interactie tussen individuen die met hun loopbaanontwikkeling bezig zijn én met de interventiedeskundige, zodat intensieve coaching, intervisie en reflectie tot stand komen in directe communicatie. Deze prominente rol van interactie bij veranderkundige- en beleidsprojecten is reeds meerdere malen het aandachtspunt geweest van promotieonderzoeken bij Prof. dr. J.L.A. Geurts (Bongers, 2000; Heyne, 2000; Mayer, 1997; Peek, 2006; Weggeman, 1995) en bij recent onderzoek van onder andere Boonstra (2006), De Caluwé (2006), Geurts e.a. (2006b). Zoals al deze auteurs elk vanuit een specifieke invalshoek het thema interactie hebben uitgewerkt, zo wil dit promotieonderzoek laten zien hoe concepten en methoden uit de (individuele) loopbaanontwikkeling en begeleiding kunnen worden ingezet in interactieve interventies, in dit geval specifiek in de onderwijssector.

Het artikel van Geurts, Altena en Geluk (2006a) vormt de afsluitende vergelijkende beschouwing van een themanummer van Management en Organisatie over interactiemethodieken bij interventies en is tevens opgenomen als slot-hoofdstuk in Boonstra en De Caluwé (2006). In het artikel wordt een grote verzameling cases en methodieken vergelijkend geanalyseerd aan de hand van een integrerend ontwerp- en onderzoeksmodel.

Geurts e.a. gebruikten dit model om de diverse bijdragen uit het themanummer te vergelijken, ik heb daarop verder gebouwd om de interventies voor de projecten te ontwerpen. Waar Geurts e.a. het gebruikten om de diverse bijdragen uit het themanummer te vergelijken, zijn met behulp van dit model de interventies voor de projecten ontworpen. Dit wordt in de volgende hoofdstukken beschreven. Tevens is het in hoofdstuk 11 gebruikt om de projecten vergelijkend te analyseren. Op deze wijze wordt het model getest op algemene toepasbaarheid. De interactieve component bij interventies zoals door Geurts e.a. beschreven, wordt onderstaand samengevat:

"Een veranderkundige interventie is bijna altijd een vorm van dienstverlening en daarmee een coproductie tussen een ondersteunende

professional en een cliëntsysteem. De professional beschikt over expertise om trajecten te ontwerpen.

Als specialist analyseert hij de situatie, suggereert welke taken er door wie moeten worden verricht en doet voorstellen voor de 'sets of structured activities' waaruit de interventie bestaat. Maar de deelnemers zijn coproducten van de dienst en dus van de effecten. Voor de hier besproken interventies mogen we veronderstellen dat de producerende rol van de cliënt zeer prominent is. Immers, interactie is een belangrijk instrumenteel kenmerk van deze benaderingen en dat maakt dat een deel van de werkzaamheid van de interventie afhankelijk is van de reacties van de deelnemers op het aangeboden én op elkaar" (Geurts e.a., 2006b, p. 365).

Op basis van deze constatering is door hen het volgende causale model opgesteld om de onafhankelijke variabelen die een rol spelen te tonen in onderlinge relatie met de afhankelijke variabele (effectiviteit):

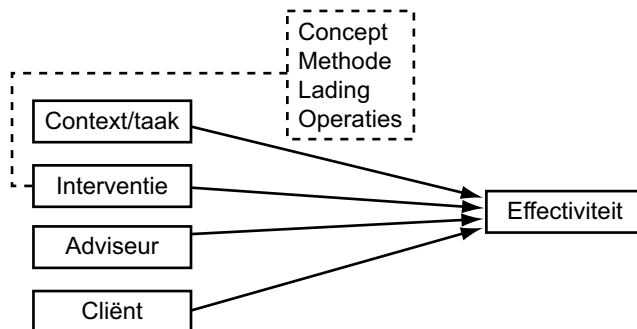


Fig. 5.5 Causaal model voor analyse van interventies (Geurts e.a. , 2006b, p. 365)

De uitwerking door Geurts e.a. van de variabele 'Interventie' in bovenstaand model wordt gedaan door analogieën met andere vakgebieden te hanteren die ook sterk bottom-up en interactief werken, waaronder strategische proces- benaderingen en de participatieve beleidsanalyse, c.q. modelbouw.

De methodische focus van de interactieve interventies wordt, zo ontdekten Geurts e.a. (2006a) in alle cases, gericht op drie onderdelen van het organisatieproces (p. 332):

1. het met elkaar delen van persoonlijke ervaringen en begrippen;
2. het ontwikkelen van een groter gevoel voor het medium taal en het middel dialoog om collectief lering te kunnen trekken uit persoonlijke ervaringen en betekenisverlening;
3. het bij elkaar de kracht en veiligheid vinden om strevingen, idealen en dromen om te zetten in handelingen.

De auteurs interpreteren dit als een proces van 'interactieve modelbouw' dat betrekking heeft op een al dan niet bewust gecreëerd, conceptueel systeem dat gebruikt wordt om inzichten over een ander systeem –in dit promotieonderzoek onderwijsorganisaties– te vergaren. Deze modelbouw kent drie fasen:

1. Abstractie: conceptualisering van het model en vergaren van informatie
2. Deductie: ondervragen, analyseren met behulp van het model

3. Implementatie: om inzichten te genereren
afleiding van gedragsregels en actieplannen uit het model

Geurts e.a. ontdekten dat elke interactieve interventie in de door hen geanalyseerde cases dit proces van participatieve modelbouw doorloopt. Ze stellen ook vast dat een dergelijke interventie uit elkaar gehaald kan worden in een aantal bouwstenen, die elk bijdragen aan tussenresultaat (ervaringen en inzichten) en eindresultaat.

De model bouwstenen zijn:

Conceptualiseringen	Elke interventie omvat een proces van conceptu- liseren, dat is het gebruik van mentale middelen om aan verschijnselen betekenis te geven. Vanwege de verschillen in terminologie is het moeilijk maar wel uitdagend om met anderen collectief betekenis te geven aan concepten. Om waargenomen of ver- moede co-variatie van verschijnselen uit te drukken formuleren we relaties of proposities: als dit, dan.... En zo doen we voorspellingen. Concepten en relaties vormen samen een theorie: een logisch geordend geheel van verklarend en voorspellende proposities dat vele toetsen der kritiek heeft doorstaan, zijn waarde heeft bewezen en waarin vertrouwen bestaat.
Methoden	Elke interventie gebruikt een aantal methoden, dat zijn operationaliseren van theorieën, van con- cepten, manieren waarop men te werk gaat om een bepaald doel te bereiken. Methoden fungeren ook als geheugen van de ervaringen uit het verleden. Methoden helpen mee structuur en volgorde aan te brengen. Methoden bestaan uit recepten, hulp- middelen en procedures. Kenmerken zijn: ze zijn algemeen, planmatig, geordend, overdraagbaar en herhaalbaar.
Ladingen	Elke interventie wordt bepaald door de context. De algemene methode moet worden 'geladen'. 'Laden' is het zoeken van informatie in dié context, met dié betrokkenen. Het is een specifieke uitwerking van de methode voor de gegeven context, klant of deelnemer: specifieke interview protocollen, scores op vragenlijsten, proces- of gespreksverslagen e.d. Het lading geven wint aan relevantie en validiteit wanneer deelnemers zoveel mogelijk betrokken worden bij de speciale aanpassingen van de metho- die voor hun context en ze worden betrokken bij interactieve betekenisgeving.
Operaties	Over elke interventie kan worden gesproken in ter- men van individuele en collectieve activiteiten, meestal buiten het gewone werk om. Het omvat alle

manifeste, bedoelde en onbedoelde handelingen, ontmoetingen en gebeurtenissen tijdens en direct samenhangend met de interventie (p. 369)."

Dit leidt tot het schema (figuur 5.6) waarin de elementen van een interventie in onderling verband zijn weergegeven:

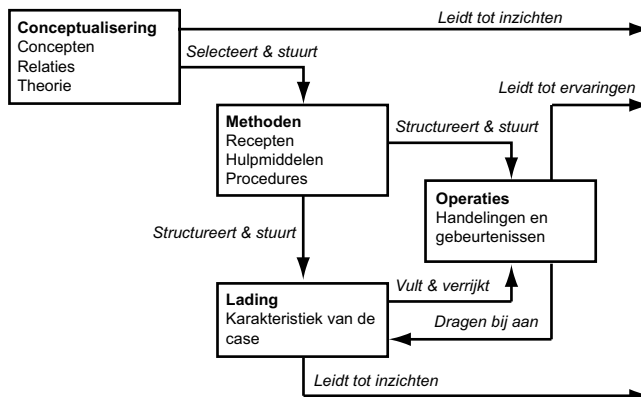


Fig. 5.6 Elementen van interventies (Geurts e.a., 2006b, p.369)

Dit model lijkt bruikbaar voor het ontwerpen van interventies voor ontwikkeling van een organisatie die hoofdzakelijk bestaat uit hoog opgeleide medewerkers. Volgens De Caluwé en Boonstra (2006), De Caluwé en Vermaak (2006), Verbiest (2008) en Weggeman (2007) zal organisatieontwikkeling vooral plaats moeten vinden door een bundeling van de individuele ontwikkelingen van de leden van die organisatie tot stand te brengen. Een goede methode om dit te doen is de deelnemers in een interactief proces te laten reflecteren op hun eigen functioneren. In de interactieve interventies in de projecten is dit uitgelokt door het inzetten van de in de voorgaande hoofdstukken besproken theoretische concepten en methodes.

In dit onderzoek is het bovenstaand model (figuur 5.6) gebruikt om de verschillende interventies in de vijf projecten vorm en inhoud te geven (hoofdstuk 6 t/m 10). In hoofdstuk 11 is het tevens toegepast om een vergelijkende analyse van de vijf projecten te doen om zo nieuwe inzichten te genereren en daaruit voortvloeiende gedragsregels en actieplannen op te stellen. In dit model van Geurts e.a. zijn de andere relevante variabelen van figuur 5.5 niet opgenomen: de adviseur-professional met zijn persoonlijkheid, talenten en eigenschappen, expertise, ervaringen, noch de deelnemer, eveneens met heel zijn hebben en houden, en de interactie tussen die twee. Op basis van mijn onderzoekservaringen wordt, ter aanvulling op het schema, een poging ondernomen de verworven inzichten ten aanzien van een aantal kenmerken van de interveniërende medewerker te benoemen (hoofdstuk 12).

5.6. Conclusies voor dit onderzoek

In de voorgaande paragrafen is betoogd dat een organisatieontwikkeling vraagt om individueel en collectief leren, waarbij het noodzakelijk is dat de

interventies interactief vormgegeven worden. Het model van Geurts e.a. blijkt op basis van eerdere vergelijkende analyses een nuttig model voor vergelijking van de verschillende projecten. Het model helpt ook om met betrokkenen uit de projecten na te gaan of de door mij gekozen concepten en methodieken op een zinvolle manier de interventies in hun specifieke context kunnen helpen 'laden'. Dit is een issue geweest voorafgaand en tijdens elk project.

Vooraf ten behoeve van de schoolorganisaties zelf, en voor scholen die zich qua situatie hierin herkennen, worden in het tweede deel van dit proefschrift de verschillende projecten beschreven in hun 'natuurlijke' samenhang (Yin, 2003). Door stap voor stap de context en startsituatie van de organisaties te beschrijven, evenals de projectdoelstellingen, de interventies en de daarbij gebruikte concepten en methodieken, wil ik de lezer als het ware mee laten kijken naar de conceptualisering, de inzet van methoden, de lading, de concrete operaties en de ervaringen en inzichten die dit in de reflectie opleverden. Op deze wijze bied ik de lezer de gelegenheid de analyses en gevolgtrekkingen te reconstrueren, ter vergroting van de validiteit, zoals in kwalitatief onderzoek noodzakelijk is. Tevens biedt dit de lezer inzicht in mijn 'evaluerend handelen' als onderzoeker, procesbegeleider en als 'reflective practioner'. In onderstaande figuur (5.7) zijn de, uit de toegepaste wetenschappelijke kennis op het gebied van loopbanen, loopbaanontwikkeling en loopbaanbegeleiding gekozen concepten en methoden in het model van Geurts e.a. opgenomen. Ook is beschreven dat de oorspronkelijke auteurs via de Delphi methode tot hun beschrijving van de Loopbaan Dilemma Methodiek zijn gekomen en dat de Delphi methode en Socratische dialoog ook zijn ingezet als interactieve interventies in de eerste en volgende projecten. De bronnen, de contextspecifieke 'lading' en de uiteindelijke operaties zijn eveneens in dit schema verwerkt.

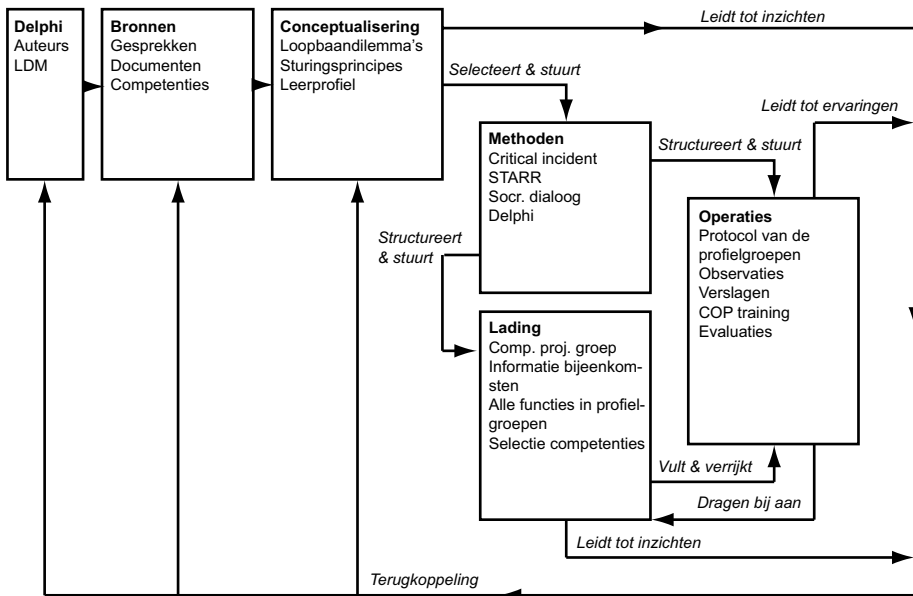


Fig. 5.7 Modelvorming bij interventies startfase eerste project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

In de hoofdstukken 6 tot en met 10 volg ik een vaste structuur van rapporteren zodat de projecten op dit punt vergelijkbaar zijn. Het startpunt voor alle onderzoeksprojecten vormt de in hoofdstuk 4 beschreven Loopbaan Dilemma Methodiek die in diepgaande (Delphi)dialogoog tussen Reynaert en Spijkerman en andere loopbaanprofessionals is ontstaan.

Hoofdstuk 6 vormt als het ware het prototype van de interactieve interventie (figuur 5.7) waarbij in de daaropvolgende onderzoeksprojecten, hoofdstukken 7 t/m 10, verbetering van de interactieve interventies plaatsvindt én uiteraard worden ze “herladen” vanwege de nieuwe, andere organisatiecontexten. Elk hoofdstuk sluit af met een beschrijving van de ervaringen en het voortschrijdend inzicht en de daarop gebaseerde conclusies voor vervolprojecten.

In hoofdstuk 11 worden twee overzichtsschema's gepresenteerd.

De eerste tabel biedt een vergelijking van de vijf projecten aan de hand van de aspecten uit het model van Geurts e.a. (2006). De tweede tabel maakt inzichtelijk welke empirische data vanuit de drie bronnen: opdrachtgevers/managers (A), deelnemende onderwijsmedewerkers (B) en de procesbegeleiders (C) een onderbouwing bieden voor de 'bewijslast van veelbelovendheid' (Effectladder van Van Yperen en Veerman, 2008, zie paragraaf 2.1). De drie **criteria** waaraan deze bewijslast wordt 'afgemeten' zijn een bewerking van de criteria van Van Yperen en Veerman (aansluiting, inbedding en benutting) en door mij als volgt verwoord:

1. doe-baar: zijn de interventies en de aangereikte praktijktheorie 'doe-baar', haalbaar voor betrokkenen? Kunnen ze er mee werken?
2. validiteit ingrediënten: zijn de interventie-ingrediënten ook daadwerkelijk relevant voor de dagelijkse praktijk en consistent toe te passen, rekening houdend met de benodigde individuele ontwikkeling en organisatieverandering?
3. kans op effecten: is er kans op het bereiken van het gewenste einddoel zoals de leidinggevenden en medewerkers voor ogen hadden? En gaat men zowel op uitvoerings- als beleidsniveau concreet aan de slag met de resultaten van het onderzoek?

Uiteraard vindt in dit hoofdstuk een terugkoppeling naar de onderzoeksvragen plaats. Nagegaan wordt óf en in hoeverre er antwoorden op de onderzoeksvragen zijn af te leiden uit de procesverslagen, de reflecties van de betrokken medewerkers, de antwoorden op de evaluatievragenlijsten en de projectresultaten en zo kunnen leiden tot een consistent samenhangende praktijk- of interventietheorie.

6. Over speciale onderwijsmedewerkers in hun werk met bijzondere leerlingen

In dit hoofdstuk wordt het eerste project uitgewerkt. Na een korte beschrijving van de specifieke onderwijsorganisatie (6.1) en de stand van zaken ten aanzien van HRM (6.2) wordt beschreven hoe de theoretische concepten van de Loopbaan Dilemma Methodiek (zie LDM uitwerking hoofdstuk 4) en de STARR analyse zijn ingezet in het HRM-'competentie' project. De doelstelling van het project was om de dilemma's en de sturingsprincipes van de organisatie te verhelderen. Hiermee worden bedoeld: de missie, visie, regels en verdere beleidslijnen, inzichten in strategische doelstellingen, gewenste kerncompetenties en competentie-eisen die aan medewerkers in de verschillende functies gesteld werden. Ook wilden we de dilemma's en sturingsprincipes van de medewerkers duidelijk krijgen: hun visie, waarden en normen (regels) en inzichten in hun drijfveren, ambitie, motivatie, talenten, interesses en behoeften. We voerden gesprekken over de manier waarop deze individuele en organisatorische aspecten met elkaar verbonden konden worden. Op basis van de (leer)vragen die hierbij naar boven kwamen werd toegewerkt naar dusdanige leerarrangementen en actieplannen voor de verdere ontwikkeling van de medewerkers dat ook de organisatie zich in de gewenste richting verder zou kunnen ontwikkelen (6.3.).

Door een stapsgewijze beschrijving van de interactieve interventies die met genoemde LDM concepten zijn vormgegeven ben ik op zoek gegaan naar antwoorden op de onderzoeksvragen. Bij deze beschrijving heb ik het ontwerpmodel van Geurts e.a. gevolgd.

Vooraf in het belang van de deelnemende school zelf en dat van scholen die zich qua situatie hierin herkennen worden de ervaringen en inzichten van de interventies samengevat (6.4). Daarnaast wordt uiteraard nagegaan of en in hoeverre er antwoorden op de onderzoeksvragen zijn af te leiden uit de procesverslagen, de reflecties van de betrokken medewerkers, de evaluatievra-

genlijsten en de projectresultaten.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte beschrijving van het voortschrijdend inzicht en de daarop gebaseerde conclusies die in vervolprojecten bruikbaar zijn (6.5.).

6.1. Context van de interventie

Deze onderzoekscasus betreft het zogenaamde *Competentieproject op de Michaëlschool in Boxtel (2002-2005)*. De Michaëlschool is een school voor speciaal onderwijs binnen het zogenaamde cluster 4 onderwijs. Cluster 4 onderwijs omvat scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen, jongeren met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen en scholen verbonden aan Pedologische Instituten (PI). De jongeren die aangemeld worden zijn vaak in andere onderwijsorganisaties vastgelopen en men wil hun hier een nieuwe kans bieden. Het betreft leerlingen, zeer moeilijk opvoedbare kinderen en jongeren (ZMOK/MLK) die bovendien leerachterstanden hebben, met een IQ tussen de 55-85, in de leeftijd van 6 t/m 12 jaar binnen het Speciaal (Basis) Onderwijs (SO) en van 12 t/m 18 jaar, met een uitloop tot 20 jaar, binnen het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Er is sprake van een nauw samenwerkingsverband met het Pedologisch Instituut 'De Hondsborg La Salle'. Hier verblijven jongeren vanaf 4 jaar met een verstandelijke beperking en/of gedragsproblemen; veel van de interne jongeren komen naar de Michaëlschool of krijgen daar speciale 'maatprogramma's' of andere vormen van dagbesteding aangeboden. Daarnaast is er samenwerking met reïntegratiebedrijf en jobcoach-organisatie 'Sterk in Werk' dat arbeidsintegratie voor jongeren met leer- en/of gedragsproblemen verzorgt en over een centrum voor arbeidsscholing en –training en assessment beschikt. Voor iedere jongere wordt een individueel maatwerk-begeleidingstraject uitgewerkt.

Het onderwijs aan de leerlingen moet competentiegericht worden ingezet: niet 'slechts' aandacht voor kennis en vaardigheid, maar voor het totale functioneren in een bepaalde omgeving. Het gaat erom dat ook deze jongeren gedrag kunnen laten zien waardoor ze in de samenleving, in werksituaties, zinvol, met plezier, succesvol kunnen optreden.

Wettelijke maatregelen, zoals de Wet Beroepen in het Onderwijs (BIO), zorgen voor meer aandacht voor kwaliteit van de dienstverlening, voor veiligheid in de school, voor klachtenregelingen en voor een steeds groter wordend regionaal netwerk. Wettelijke toekenning van persoonsgebonden budgetten binnen de gezondheidszorg en Speciaal Onderwijs nopen ook instellingen voor Speciaal Onderwijs tot meer individueel maatwerk en grotere samenwerking, niet alleen met ouders en familie van de jongere, maar ook met allerlei dienstverlenende instellingen. Het gaat in toenemende mate om ketenzorg van ZMOK/MLK met jeugdhulpverlening en jeugdzorg. De verwachtingen die de maatschappij van de school heeft zijn vaak niet realistisch: de doelgroep brengt zware, complexe problematiek met zich mee, de middelen die de school ter beschikking worden gesteld zijn beperkt en de tijd is kort. Ook worden er talloze discussies gevoerd over het 'samen naar school' gaan van 'gewone' kinderen en kinderen 'met een beperking'. Men heeft het dan over 'passend onderwijs' of 'inclusief onderwijs' voor de jongeren die 'speciale zorg' nodig hebben. Steeds duikt hierbij de vraag op of, en in welke mate, integratie in regulier onderwijs

realistisch haalbaar en ethisch verantwoord is.

Met een zevental andere (onderwijs)organisaties vormt de Michaëlschool een Regionaal Expertise centrum (REC) Oost Noord-Brabant. Waar de Michaëlschool tot 1 januari 2001 deel uitmaakte van de werkorganisatie De La Salle is de school vanaf die datum een zelfstandige dochter van Onderwijsstichting Saltho. De te verwachten intensieve en niet vrijblijvende samenwerking met Saltho, het gebruik kunnen maken van voorzieningen en de uitwisseling van expertise, biedt ruime mogelijkheden voor zorg, onderwijs, begeleiding bij vrije tijdsbesteding en toeleiding tot de arbeidsmarkt van de jongeren.

De Michaëlschool wil zich in nauwe samenwerking met concern- en andere partners profileren als centrum van expertise. Zij wil met haar ruim 80 medewerkers een professionele onderwijsorganisatie zijn die op (boven)regionaal niveau en op flexibele wijze specialistische onderwijskundige dienstverlening kan verzorgen. Vanuit haar orthodidactische en orthopedagogische opdracht wil de school leerlingen succes laten ervaren in de schoolse situaties. De leerlingen krijgen opvoeding, onderwijs en arbeid aangeboden, en ouders en verzorgers worden zoveel mogelijk bij deze processen betrokken. Met intensieve, specialistische hulp van orthopedagogen, psychologen, remedial teachers en ambulant begeleiders náást de inzet van (groeps- en vak)leerkrachten, onderwijsassistenten, ondersteunend personeel en management wil men een veilige en tegelijk uitdagende omgeving bieden waar ook voor deze leerlingen het (praktijkgerichte) leren weer op gang kan komen.

Het motto van de school is: *“elke dag een nieuwe kans geven”*.

Men wil de leerlingen ondersteunen bij:

- het verkrijgen van meer autonomie
- het verder ontwikkelen van competenties
- het aangaan en onderhouden van relaties

De school streeft hiernaar door:

- leerlingen te laten ervaren dat zij iets kunnen ondernemen zonder dat anderen hen daarbij moeten helpen
- leerlingen te helpen het geloof en plezier in eigen kunnen te ontdekken

6.2. HRM Doelstelling van het project

Om in te kunnen spelen op alle interne en externe ontwikkelingen zijn door de school twee ontwikkeltrajecten in gang gezet: I) productgerichte ontwikkeling en afstemming (curriculum, methodieken en instrumenten) en II) procesgerichte acties ten aanzien van het professionele handelen van de medewerkers. Het management heeft hierbij een aantal doelstellingen benoemd:

1. *het sturend vermogen van medewerkers (en daarmee van de organisatie) ten aanzien van concrete resultaten vergroten;*
2. duidelijke, toetsbare beleidsbeslissingen en controle op de uitvoering hiervan;
3. heldere, logisch waarneembare procedures;
4. een productieve en efficiënte inrichting van de organisatie;
5. *een organisatie die veranderbaar is: adequaat kan inspelen op alle ontwikkelingen;*

6. *waarbij de medewerkers gezien worden als talenten, die zo optimaal mogelijk de kans moeten krijgen zich te ontplooien en verder te ontwikkelen;*
7. *waar medewerkers het gevoel hebben dat ze gewaardeerd worden.*

Dit interventieproject spitst zich toe op een aantal procesgerichte acties (II), die met name te maken hebben met de doelstellingen 1, 6 en 7 en indirect met 5.

In samenwerking met het managementteam (directeur en twee adjunct directeuren) en de “competentie” projectgroep van de Michaëlschool is een veranderingstraject ontworpen om het personeelsbeleid meer ontwikkelingsgericht vorm te geven. Het idee was dat de school alleen in staat zou zijn zich aan te passen aan de diverse externe en interne ontwikkelingen die zich binnen het Speciaal Onderwijs voordoen wanneer de medewerkers zoveel mogelijk betrokken zouden worden bij de veranderingen en het uitdragen van de veranderde missie, visie en strategische doelstellingen. Dit sluit aan bij de aanbevelingen van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) om in het onderwijs meer ontwikkelingsgericht personeelsbeleid te stimuleren. De competentieprojectgroep bestond uit het management en een zestal vertegenwoordigers van medewerkers met verschillende functies, die een goed beeld hadden van het reilen en zeilen binnen de school.

Het doel van het interventieproject was: met het oog op de gewenste organisatieontwikkeling in samenspraak met de medewerkers competentieprofielen uitwerken als uitgangspunt voor medewerkers-(loopbaan)ontwikkeling. Wanneer deze competentieprofielen voor het personeel voldoende herkenbaar waren wilde men starten met jaarlijkse Competentie Ontwikkelings Plan (COP) gesprekken. De leeractiviteiten die men wilde ondernemen om competent(er) te worden zouden zoveel mogelijk door de medewerkers zelf ontworpen moeten worden, bij voorkeur ‘dichtbij’ de eigen werkplek, om vooral aan de eerste interventiedoelstelling tegemoet te komen. Maar ook deelname aan (externe) trainingen behoorde tot de mogelijkheden. In figuur 6.1 is het in hoofdstuk 3 besproken model van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen ingevuld voor dit project.

Zoals in paragraaf 3.3. is beschreven, is de linkerkolom meer gericht op de organisatiedoelen en beheersing en controle: wordt het gewenste resultaat behaald? Voldoen medewerkers aan de vereiste competenties? Het management speelt hier als het ware ‘op safe’.

De rechterkolom stelt de individuele medewerker en zijn ontwikkelingsproces centraal, waarbij er veel ruimte is om al zoekend te ontdekken wat een goede manier is om zowel aan de individuele ontwikkeling te werken als aan de organisatieontwikkeling. Meer ruimte dus voor experimenteren in plaats van standaard scholingsaanbod en vast instrumentarium.

De stand van zaken aan de start van het project is schuingedrukt weergegeven. De overige teksten zijn rechtstreeks overgenomen uit het model van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (H.3.3.). Te zien is dat de uitgangssituatie nog vooral de beheersmatige aspecten betreft.

Met dit project wilde men een meer ontwikkelingsgerichte aanpak bereiken (dus ook de niet- cursieve aspecten uit de rechterkolom gaan realiseren), zodat een ‘win-win’ situatie voor individuele medewerkers en (het management van) de organisatie kan ontstaan.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Binnen Saltho onderwijs werden er individueel afspraken over scholing gemaakt: hierbij werd deelname aan studiedagen, cursussen of (externe) trainingen en opleidingen gestimuleerd</i>	<i>Er was al wel de nodige aandacht voor de medewerker om zelf invulling te geven aan zijn leeractiviteiten, ook binnen de eigen werkplek</i>
<i>Er werd gewerkt aan het verhelderen van het gewenste gedrag in termen van competentieprofielen voor alle functies binnen de school</i>	Reflectieve dialoog met een coach als belangrijkste 'instrument'
<i>De organisatie in verandering (missie, visie, doelen, verschillende functies) met meer aandacht voor doelgroepen, gold als uitgangspunt voor ontwikkeling van de medewerkers</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
<i>Het streven was op geplande momenten in een soort jaarcyclus minimaal 1 keer per jaar competentiegesprekken te plannen. De realiteit was dat dit moeilijk haalbaar bleek</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 6.1 Startsituatie Michaëlschool, Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002)

Dilemma's

Onzekerheid bij de medewerkers

Het managementteam wilde met invoering van het competentie-denken de medewerkers helpen adequaat om te gaan met de onzekerheid die alle veranderingen en vernieuwingen met zich meebrachten. De gedachte hierachter was dat medewerkers beter in staat zouden zijn hun kernloopbaandilemma te hanteren wanneer ze zouden weten wat er van hen verwacht werd (H. 2.).

"Hoe blijf ik met alle veranderingen met mijn idealen en ambitie, doelstellingen, waarden en normen, mezelf, terwijl ik toch mee moet bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?"

De noodzaak de vereiste competenties te ontdekken

Men wilde bovendien de groepsleerkracht centraal stellen, als spil in het contact met de leerling. Men wilde ook weten wat dan de benodigde competenties waren voor deze leerkracht, en tegelijk voor alle andere functionarissen binnen de school, waar immers sprake was van een samenhangend systeem van wederzijdse afhankelijkheid.

Werken met competenties betekent: oog hebben voor het gedrag van zowel de groepsleerkrachten als van alle medewerkers en voor het effect van hun handelen op de leerlingen. Men wilde dat de medewerkers zich bewust werden van hun opgebouwde ervaringen, verworven kennis, inzicht, vaardigheid en attitude, om vervolgens na te gaan hoe die het beste konden worden ingezet. Door met elkaar een goede analyse te maken van de huidige en toekomstige taken en daarbij te verwoorden wat men als gewenste uitvoering,

het gewenste competente gedrag, zag, wilde het management gericht werken aan de beschreven doelstellingen en hierbij zowel de organisatiebelangen als de individuele belangen recht doen. Het managementteam wilde met het invoeren van competentie management meer eenduidigheid en transparantie bewerkstelligen. Door competenties te formuleren in termen van concreet gedrag konden medewerkers duidelijker weten wat er van hen verwacht werd. Tevens hoopte men dat de medewerkers, door een grotere bewustwording van zichzelf en van de organisatie-eisen, zichzelf gericht zouden kunnen sturen en ontwikkelen en dat feedback op waargenomen gedrag mogelijk zou worden. Eerdere verandertrajecten die sterk top-down waren ingezet hadden niet het beoogde effect gehad, waardoor het management nu nadrukkelijk wilde kiezen voor een projectaanpak die zoveel mogelijk bottom-up vormgegeven werd. Men wilde zoveel mogelijk mensen betrekken bij het denken over en werken aan de benodigde veranderingen, in de verwachting dat deze betrokkenheid zou leiden tot actieve inzet voor hun eigen (competentie)ontwikkeling en professionalisering in dit veranderingstraject.

Onder competentie management werd binnen dit project verstaan:

“Samen bouwen aan competenties om organisatiedoelen en individuele doelen in balans te brengen en te houden.”

Onder competenties werd verstaan:

“Datgene wat een individuele medewerker bezit aan kennis, inzicht, vaardigheid, motivatie, werkhouding en andere persoonskenmerken, waardoor effectieve en zinvolle prestaties mogelijk zijn en de strategische doelen van de organisatie gerealiseerd kunnen worden.”

Als essentieel in het denken over competenties en competentie management, werden benadrukt:

- de relatie tussen ontwikkeling en belang van individu en organisatie
- accent op effectiviteit in een specifieke context
- belang voor zinvolheid van de individuele medewerker
- oog voor individuele verschillen met aandacht voor de totale persoon
- planmatigheid in ontwikkeling: persoonlijke ontwikkelprofielen als basis voor deskundigheidsbevordering
- omschrijving in goed gedefinieerde en contextgerelateerde gedragstermen: objectiveerbaar en meetbaar.

Belangrijke vragen waren:

- wat zijn de huidige kerncompetenties van de organisatie?
- Wat vraagt de organisatie van haar medewerkers met het oog op alle veranderingen?
- Wat denken medewerkers dat de organisatie nodig heeft aan competenties?

Draagvlak vergroten voor missie, visie en strategische doelstellingen

In een eerder stadium had het management informatiebijeenkomsten belegd over de geactualiseerde missie en visie. Het was echter nog niet duidelijk of hiervoor bij de medewerkers al voldoende draagvlak bestond. Het management was zich er ook van bewust dat bij sommige medewerkers door alle veranderingen de werkmotivatie afgenomen was, mede doordat onvoldoende duidelijk was wat er precies van hen verwacht werd en hoe en in welke mate er overeenstemming was tussen de eigen doelen, waarden en normen en de bijgestelde missie, visie en doelstellingen van de organisatie.

6.3. Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties

In termen van het aangepaste analysemodel van Geurts e.a. (figuur 6.2), zou men de gekozen interactieve interventies als volgt kunnen weergeven:

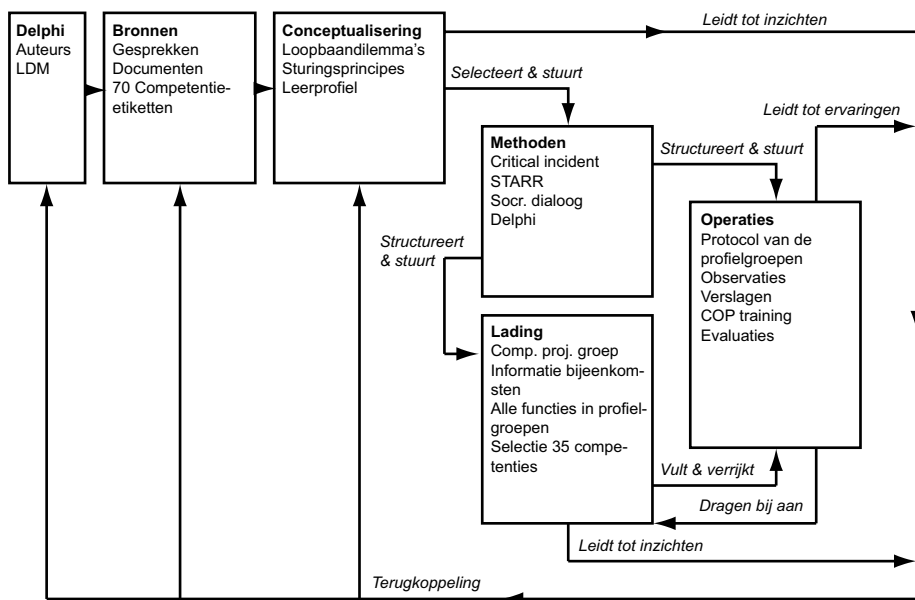


Fig. 6.2 Modelvorming bij interventies startfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

In onderstaande tekst wordt aan de hand van de vetgedrukte items vanaf 'Bronnen' beschreven hoe een en ander voor dit project concreet is ingevuld. Het eerste blok 'LDM' is in hoofdstuk 4 beschreven. Ervaringen en inzichten van de betrokkenen worden eveneens beschreven.

Bronnen

Om een goed beeld van de interventiecontext te krijgen zijn gesprekken gevoerd met het managementteam (de opdrachtgevers) en zijn jaarverslagen en beleidsdocumenten bestudeerd. In een eerder competentieproject, waar onderzoeker bij betrokken was, werd oorspronkelijk gewerkt met een lijst van 70 competenties die gedestilleerd waren uit de diverse Nederlandstalige, toentertijd toonaangevende, literatuurbronnen over competenties (Arbeidsvoorziening (1989), Beirendonck (2001), Hoekstra (1999), Laak (1995), Tillema (1996), Twisk e.a. (1999), Roe, (1983, 1994). Deze 70 competenties waren onderverdeeld in 10 takenclusters (onderling samenhangende activiteiten en/of werkzaamheden) zie figuur 6.3.

Vanuit de literatuur is een uitgebreide competentielijst opgesteld die zo veelomvattend was dat men er redelijkerwijs van uit mocht gaan dat deze 70 competenties de diverse taakactiviteiten van alle onderwijsmedewerkers zouden afdekken. Onderzoeker heeft deze lijst besproken met andere professionals op het gebied van competentie management en in samenspraak vastgesteld.

I.	In – en extern netwerken	VI.	Innoveren
II.	Relatiebehoud	VII.	Ontwerpen
III.	Overleggen	VIII.	Organiseren
IV.	Professionele loopbaanontwikkeling	IX.	Concrete taakuitvoering
V.	Leidinggeven aan	X.	Coachen

Fig. 6.3 Takenclusters

Concepten

Zoals in hoofdstuk 3 en 4 beschreven is gekozen voor het hanteren van de concepten uit de LDM: dilemma's, sturingsprincipes (visie, regels en inzichten), leerprofiel en leerarrangementen om individuele en organisatiedoelen met elkaar te verbinden. Vanuit hoofdstuk 5 is vooral het interactieve aspect van interveniëren benadrukt.

In paragraaf 6.1 en 6.2. zijn de dilemma's en sturingsprincipes van de organisatie al beschreven: de missie, de visie en strategische doelstellingen, ambities en behoeften voor de toekomst. In de beschrijving van de interventies en resultaten daarvan (6.4) zullen de sturingsprincipes van de bij de interventies betrokken medewerkers duidelijk worden.

Lading en operaties

Eerst is in overleg met de opdrachtgever, het management, een (competentie) projectgroep ingesteld, bestaande uit het management (directeur en twee adjunct directeurs) en een steekproef uit de onderwijsmedewerkers, inclusief vertegenwoordiging van de medezeggenschapsraad. Deze groep heeft de doelstellingen voor het project vastgesteld (procesverandering gericht op de projectdoelstellingen 1, 5, 6 en 7). De projectgroep heeft het project mee vormgegeven, meegedacht over de communicatie in de school, de start-voorlichtingsbijeenkomst voorbereid, het project gevolgd en geëvalueerd en de terugkoppelingsbijeenkomst voor het personeel georganiseerd.

Twee begeleiders van Fontys, waaronder onderzoeker (als projectleider), hebben de procesbegeleiding op zich genomen. Het leek de competentieprojectgroep een goede aanpak om met een vertegenwoordiging van alle geledingen van medewerkers, inclusief het management, 'profielgroepen' te vormen. Dit zijn groepen vertegenwoordigers van de functie waarvoor een competentieprofiel ontworpen moest worden; voor elke functie een aparte groep, (zie figuur 6.4) in totaal dertien groepen. Dit gebeurde in principe op vrijwillige basis. Soms vroegen leidinggevendenden bepaalde personen nadrukkelijk om mee te doen vanwege hun expertise en vanwege het feit dat zij min of meer een sleutelpositie innamen binnen de school, of juist vanwege hun frisse blik als betrekkelijk nieuw ingekomene. Hierdoor ontstond soms het idee van min of meer 'verplicht vrijwillige deelname'. Aan het begin van de werkbijeenkomsten is echter door de procesbegeleiders uitgelegd hoe de werkwijze zou zijn en benadrukt wat de eigen rol en invloed van de deelnemers zou kunnen zijn. Hierdoor bleek voldoende commitment te ontstaan bij de deelnemers en verdween het 'gestuurde' gevoel (basisvoorwaarde om te starten). In de profielgroepen zijn door de procesbegeleiders groepsgesprekken gevoerd met de deelnemers zodat deze konden verwoorden wat zij als hun taken zagen

en welke aanpak daarbij gewenst was. De volgende profielgroepen hebben competentieprofielen ontworpen:

Docenten SO	Therapeuten*	Adm. medewerkers
Docenten VSO	Remedial teachers*	Conciërges
Vakleerkrachten	Schoolmaatschappelijk werkers	Directeur adjunct directeuren
Leerlingbegeleiders	Orthopedagogen	
Onderwijs assistenten	Psychologisch assistentes	
Klasse assistenten		

Fig. 6.4 Functies waarvoor competentieprofielen ontwikkeld werden

De twee met een * aangegeven groepen werken nauw samen in het Dienstencentrum en zijn, in goed overleg, voor de uiteindelijke analyse van benodigde competenties samengevoegd, waardoor er dertien profielgroepen overbleven. De uiteindelijke verwoording van de tien relevante takenclusters is in overleg met de competentieprojectgroep vastgesteld, zodat deze in lijn was met de toekomstverwachtingen, missie, visie en strategische doelstellingen van de school.

35 Competentie 'etiketten'	
1. didactische vaardigheid	19. zelfstandig handelen
2. gedifferentieerd aansturen	20. oordelen
3. aansturen groepsprocessen	21. omgaan met stress
4. vakinhoudelijke deskundigheid	22. multimediaal vaardig zijn
5. regulatieve aanpak	23. visie ontwikkelen
6. klantgericht handelen	24. beslissen
7. contactuele vaardigheid	25. problemen oplossen
8. mondeling communiceren	26. plannen en organiseren
9. schriftelijk communiceren	27. samenwerken
10. onderhandelen	28. resultaatgericht handelen
11. overtuigingskracht, sturend vermogen	29. verantwoordelijkheidsgevoel tonen
12. inlevingsvermogen	30. kostenbewust handelen
13. coachen	31. marktgericht handelen
14. accuraat handelen	32. ondernemen
15. analyseren	33. organisatiebewustzijn hebben
16. flexibiliteit tonen	34. grenzen stellen
17. innoveren	35. creatief, vindingrijk zijn
18. zelfreflectie tonen	

Fig. 6.5 Geselecteerde competenties

Het aantal van zeventig competenties vanuit de literatuur bleek qua omvang niet realistisch hanteerbaar en is uiteindelijk in samenspraak met de competentieprojectgroep gehalveerd:

Hierbij is er bewust voor gekozen om alleen de 'etiketten' te gebruiken en de uitwerking van de competenties te laten verwoorden door de medewerkers zelf tijdens de competentie werkbijeenkomsten in de profielgroepen. Hiertoe vonden 2 à 3 bijeenkomsten plaats.

Methoden en operaties

In interactieve interventie werd in de profielgroepen naar oplossingen gezocht voor hun centrale loopbaandilemma:

"Hoe blijf ik met alle veranderingen, met mijn idealen en ambitie, doelstellingen, waarden en normen (mijn sturingsprincipes), mezelf, terwijl ik toch mee wil en moet bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen (sturingsprincipes van de organisatie)?"

"Welke leervragen heb ik dan? Hoe kan ik daar persoonlijke leerarrangementen voor ontwikkelen? Hoe pak ik dit concreet aan?"

Critical Incident & STARR

Als procedure voor het beschrijven van 'kenmerkende essentiële situaties' is de 'critical incident' aanpak gekozen. Met deze aanpak konden de 'essentiële situaties', kenmerkend voor de verschillende functies, en de daarin voorkomende problemen en dilemma's verwoord worden. De STARR methode werd toegepast om te analyseren wat precies de taken waren in die essentiële situaties, hoe men het in het verleden had aangepakt en met welke resultaten. Tenslotte werd hierop gereflecteerd om te achterhalen welke competenties nodig zijn om goed te kunnen functioneren en een oplossing te kunnen vinden voor de loopbaandilemma('s).

Het doel was dat de medewerkers zelf, kijkend naar alle veranderingen, zouden uitspreken hoe zij vanuit eigen sturingsprincipes dachten dat de missie, visie en strategische doelstellingen van de school en tegelijk ook de eigen doelen en ambities gerealiseerd zouden kunnen worden. Dit leidde tot het uitwerken van competentieprofielen. Vervolgens werd in gesprekken met de direct leidinggevende vastgesteld wat dit van iedere medewerker aan verdere ontwikkeling zou vragen en werden hiervoor leerarrangementen opgesteld, Persoonlijke Ontwikkelings Plannen (POP).

Socratische dialoog

Bij de Socratische dialoog gelden een aantal kenmerken:

- vindt plaats in een groep (de verschillende profielgroepen);
- is een zelfonderzoek (alle werkgroepleden brachten hun eigen casuïstiek in de interactieve dialoog in);
- de voorbeeldgever moet zelf ervaring hebben met het takenpakket, in ieder geval goed zicht hebben op de functie waarvoor een competentieprofiel ontworpen moet worden (alle werkgroepleden waren hierop geselecteerd);
- het moet een positief voorbeeld zijn (vanuit het voorbeeld moest duidelijk gemaakt kunnen worden wat het gewenste gedag was om positief resul-

- taat te bereiken);
- de informatie moet niet al te vertrouwelijk zijn, waardoor er gemakkelijk over te vertellen valt (in elke werkgroep was aangegeven dat alle informatie vertrouwelijk zou worden behandeld en dat alleen de uiteindelijke conclusies ten aanzien van de vereiste competenties naar andere medewerkers binnen de organisatie gecommuniceerd zouden worden; de casuïstiek was alleen voor de eigen functionarissen bedoeld);
- de voorbeelden moeten voldoende interessant zijn om nader te onderzoeken (dit is per definitie het geval bij de 'critical incidents' methode ten behoeve van functie- en taakanalyse);
- men moet bereid zijn zich over het voorbeeld te laten ondervragen (er was vanaf de concrete start van de werkgroepen 'commitment' van de werkgroepleden verkregen);
- er moet een 'hittepunt' in de voorbeelden zitten (bij het doorvragen met behulp van de STARR analyse, kwamen de kerndilemma's aan het licht en vormden zo de hittepunten, evenals de onderliggende opvattingen en 'sturingsprincipes' die soms uiteenliepen vanwege de diversiteit aan persoonlijkheden).

De Socratische dialoog houdt in dat er een vraag wordt gesteld, in dit geval de vraag naar voorbeelden van '*critical incidents*', ofwel *essentiële situaties*. Vervolgens wordt ieders idee ingebracht, worden verhelderende vragen gesteld en worden voorbeelden waar nodig toegelicht, zodat ze voor iedereen duidelijk zijn. Aansluitend komt de groep tot het zogenaamde 'hittepunt' van de interactieve dialoog en kiest men een aantal essentiële situaties, waarover consensus is dat dit goede concrete representaties zijn van de werkelijkheid. Daarna worden de situaties nader geanalyseerd, in dit project door middel van de STARR methode, en worden ook de in de Socratische dialoog zo belangrijke onderliggende opvattingen, waarden en principes verwoord. Bij dit project gingen de medewerkers hierbij in op hun eigen '*sturingsprincipes*' en op die van de organisatie. Eigen inzichten ten aanzien van 'drijfveren', de motivatie en ambitie om met deze 'bijzondere' jongeren te willen werken, werden verhelderd.

Elke groep ging voor de eigen functie tijdens de eerste bijeenkomst op zoek naar concrete voorbeelden van 'essentiële situaties' behorend bij elk van de 10 takenclusters.

Ieder groepslid werd gevraagd eerst zelf op te schrijven wat hij als kenmerkende, essentiële situaties zag binnen het functiegebonden takenpakket. Vervolgens werd middels een Socratische dialoog op zoek naar consensus (van Elst, 2007, www.hetnieuwetrivium.nl) in samenspraak vastgesteld welke situaties men als groep het meest representatief vond voor de eigen functie, het eigen takenpakket, en hoe men deze situaties wilde verwoorden.

Met behulp van de STARR analyse werden de (*loopbaan*)*dilemma's* benoemd die men met alle veranderingen op zich af zag komen en gaven de werkgroepleden aan wat zij als mogelijke oplossingen zagen, wat zij zagen als gewenst toekomstig gedrag.

Delphi methode

Met behulp van de Delphi methode (Baarda en De Goede, 2005, p. 238)

werden door onderzoeker en de andere procesbegeleider de schriftelijke gegevens per werkgroep verzameld en de uitspraken samengevat in een verslag. Dit verslag werd aan de profielgroepsleden verstrekt en in de volgende bijeenkomst besproken; dit diende als uitgangspunt voor het vervolg van het project. Baarda en de Goede geven aan dat zij deze Delphi methode zien als een bijzondere vorm van 'Focused Group interview', waarbij 'een groep van meestal maximaal 10 personen reageren op een bepaald afgebakend onderwerp' (p.239).

De tweede bijeenkomst vond pas na een aantal weken plaats. Zo kregen de profielgroepsleden de kans om (op basis van het door de procesbegeleiders geschreven verslag) een en ander te laten bezinken en om te overleggen met de collega's die niet in de profielgroep zaten; zo werd de validiteit en de betrouwbaarheid van de gekozen casuïstiek vergroot.

Het tijdsinterval werd zó gekozen dat er nog sprake was van een gevoel van 'doorlopend proces'. Tijdens de tweede bijeenkomst was er gelegenheid om dingen bij te stellen om zo een optimaal draagvlak met collega's te bewerkstelligen en een grotere betrouwbaarheid en validiteit tot stand te brengen. Vervolgens werden bij de gekozen situaties zes of zeven competenties (uit de lijst van vijfendertig competenties) gekozen die van belang leken voor het uitvoeren van adequaat gedrag, waarbij nadrukkelijk gekeken werd of de 'sturingsprincipes' van de medewerkers in lijn waren met die van de organisatie (balans tussen individuele doelen en organisatiedoelen).

Opnieuw was er sprake van een Socratische dialoog: eerst vulde ieder werkgroeplid dit individueel in, om aansluitend in interactie met elkaar te komen tot consensus: het voorlopige functie competentieprofiel, wat één geheel vormde met de beschreven essentiële situaties. Met elkaar werd verwoord wat dit aan benodigde kennis, inzicht, vaardigheid en houding van de medewerkers vroeg in termen concreet gedrag. Het streven was om uit te komen op competentieprofielen van zo'n negen competenties.

Tenslotte werden ook de benodigde randvoorwaarden vanuit de schoolorganisatie benoemd. Als dit wegens tijdnoed niet tijdens de tweede bijeenkomst lukte werd een derde bijeenkomst ingepland.

Er was, evenals bij de eerste bijeenkomst, sprake van terugkoppeling naar de overige medewerkers via verslaglegging.

Door het gesprek met betrokkenen aan te gaan is steeds gezocht naar een aanpak die voor de medewerkers voldoende herkenbaar zou zijn en daarmee aan validiteit zou winnen. Door de tijdens de profielgroepsbijeenkomsten verzamelde informatie telkens terug te koppelen naar de medewerkers is gewerkt aan het vergroten van de betrouwbaarheid van hun uitspraken. Zo werden de medewerkers over langere tijd geconfronteerd met hun eigen bevindingen en konden deze als zijnde bruikbaar accepteren, of alsnog enigszins bijstellen.

In de competentieprojectgroep werden de reacties op de verslagen teruggekoppeld naar de procesbegeleiders. Ten slotte werd een plenaire bijeenkomst georganiseerd voor het voltallig personeel waar de projectgroep in samenwerking met het management en de procesbegeleiders de bevindingen besprak.

De STARR analyse

Na de 'critical incident' analyse en de verkregen consensus over de essentiële situaties werd de STARR analyse ingezet. Deze analyse werd gebruikt om na te gaan welke taken de medewerkers precies hadden in de situaties die essentieel leken voor hun functie. Daarna gingen de medewerkers na wat de aanpak in het heden en (recente) verleden was (geweest) en wat zij in hun verbeelding als meest geschikte aanpak zagen om tot het gewenste toekomstige resultaat te komen. Tenslotte werd er gereflecteerd op datgene wat naar voren was gebracht. De STARR analyse werd dus zowel op het heden en het verleden als op de toekomst toegepast, maar wel in de beschreven volgorde: eerst de situatie verhelderen, dan de taken, de aanpak en het resultaat verwoorden (in denken, voelen en doen). In de reflectie (tweede R van de STARR) vanuit de eigen sturingsprincipes en vanuit de sturingsprincipes van de organisatie werd gewerkt aan gemeenschappelijke (mentale) beeldvorming over wat men verwachtte van de taakuitvoering binnen deze functie(s).

Lading en Operaties

Competentie Ontwikkelings Plan (COP) gesprekstraining

Door onderzoeker is een gespreksmodel in acht stappen op maat gemaakt voor de Michaëlschool. De beide adjunct-directeuren zijn door onderzoeker getraind in deze manier van gespreksvoeren en hebben, na een voorbeeld-gesprek, zelf geoefend met het voeren van een COP gesprek. Ze maakten hierbij gebruik van de door hen geëxpliciteerde essentiële situaties, naar voren gekomen dilemma's en het net opgestelde eigen (concept) competentieprofiel. De persoonlijke inkleuring van concrete werksituaties maakte het mogelijk om zicht te krijgen op de al aanwezige talenten en de competenties waaraan men nog verder moest en/of wilde werken. Hiervoor werd een zo "smart" (specifiek, meetbaar, aantrekkelijk, realistisch en tijdbepaald) mogelijk ontwikkelingsplan opgesteld. Hierbij werd rekening gehouden met de leerstijl, het leerprofiel van de medewerker (zie hoofdstuk 4.3.).

Overige operaties

Zowel in de eerste fase van het project: het vaststellen van competentieprofielen en de kerncompetenties van de school, als in de tweede fase: het voeren van COP gesprekken om tot Persoonlijke Ontwikkelings Plannen te komen, zijn evaluatievragenlijsten afgenomen.

In de reflectiefase werd niet alleen aandacht gegeven aan wat men dacht, wat men het meest wenselijke gedrag vond, maar werd ook aandacht besteed of dit ook goed 'voelde', of men dit wel bij de eigen manier van doen voelde passen en of men kon 'verbeelden' hoe de gewenste toekomst eruit zou zien. Vanuit de 'gewenste, gedroomde' toekomstsituatie (S toekomst), de gewenste resultaten (eerste R) en de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie (tweede R) werd teruggeredeneerd naar mogelijke alternatieven voor de aanpak en naar de consequenties hiervan voor het takenpakket en het benodigde competente gedrag.

Opnieuw werd in de reflectiefase nog eens nadrukkelijk nagegaan of de eigen visie, waarden en normen en doelen (sturingsprincipes individuen) wel aansloten bij de recent door het management geformuleerde missie, visie en strategische doelstellingen van de organisatie (sturingsprincipes organisatie).

6.4. Ervaringen en inzichten

Het stellen van verdiepende vragen om achter de sturingsprincipes van de medewerkers en de organisatie te komen (drijfveren –missie, visie, waarden, normen, talenten– competenties) is een goede opzet gebleken.

In de praktijk bleek dat sommige deelnemers moeite hadden met het verwoorden van voorbeeldsituaties die kenmerkend waren voor hun werkzaamheden binnen de school, met name doordat de vaste volgorde van de STARR analyse hen belemmerde. Ze gaven van zichzelf aan eigenlijk een andere voorkeurstijl te hebben. Hiermee kwam hun 'leerprofiel' naar boven. De 'doeners' wilden liefst over de aanpak praten, de 'resultaatgerichten' begonnen het liefst over de (gewenste) resultaten te praten, terwijl de 'denkers' het prima vonden om eerst de situatie en taken uit te diepen. Er is toen door de procesbegeleiders voor gekozen deze volgorde vrij te laten, waardoor mensen wel in staat bleken uiteindelijk tot een complete verwoording van STARR te komen aan de hand van een aantal essentiële, kenmerkende werksituaties.

Dankzij de STARR analyse werd duidelijk welke (loopbaan)dilemma's in het werk van deze medewerkers een rol speelden. Bijvoorbeeld:

- *"Onzekerheid, geen idee hebben van wat er van hen precies verwacht werd."*
- *"Bang zijn voor het verlies van hun baan, omdat zij vreesden onvoldoende competenties te hebben om aan alle verwachtingen te kunnen voldoen."*
- *"Het zat zijn om telkens maar mee te moeten veranderen, juist behoefte aan rust hebben": "laat me toch doen waar ik oorspronkelijk voor ben aangenomen."*
- *"Hoe kan ik mijn werkzaamheden afstemmen met collega's?"*

Al reflecterend werd in de profielgroepen steeds de vraag gesteld of men achteraf tevreden was over de manier waarop men met deze dilemma's was omgegaan, over hoe men het concreet aangepakt had. Wat waren positieve, wat waren negatieve resultaten?

Hoe had men het gevoelsmatig ervaren? Positief, negatief? Verder werden verdiepende sleutelvragen naar de persoonlijke *sturingsprincipes* gesteld:

- *"Waar zitten je drijfveren, wat maakt dat je gemotiveerd bent om hier te werken, wat is je ambitie?"*
- *"Als je kijkt naar situaties waarin je voelde dat je heel goed bezig was, echt resultaat boekte en er sprake was van tevreden leerlingen (en ouders, collega's, management) wat kun je dan zeggen over je talenten, over de al aanwezige vaardigheid, inzicht en kennis?"*
- *"Wat zijn je normen en waarden? Overtuigingen? Behoeften? Interesses? Komt dit overeen met wat het management vindt en wil?"*
- *"Zou je het anders willen, kunnen doen? Wat dan precies en hoe?"*
- *"Wat heb je dan nodig, denkend aan je eigen talenten en mogelijkheden, om nog competentier te worden? Welke kennis, welk inzicht, welke vaardigheid en houding zijn dan nodig?"*

De concretisering van de competenties bleek duidelijk naar voren te komen in de omschrijving van het gewenste gedrag in de essentiële situaties. Voor een voorbeelduitwerking van STARR omschrijvingen van het takenpakket van het management wordt verwezen naar bijlage 6.1.

Doordat min of meer bij toeval ruimte werd gelaten aan de medewerkers om de STARR in eigen voorkeursvolgorde in te vullen, voelden mensen zich meer uitgedaagd om aan deze analyse mee te werken. Mensen konden vanuit hun eigen voorkeurs(leer)profiel aan de slag, waardoor ze zich meer betrokken voelden. De doener richtte zich bijvoorbeeld eerst vooral op de aanpak, de denker vooral op de omschrijving van de taak, de resultaatgerichte werker uiteraard op het resultaat en de omgevingsgerichte, op anderen gerichte werker in eerste instantie met name op de *situatiebeschrijving*.

Er zijn uiteindelijk 13 competentieprofielen ontwikkeld, waarbij de volgende 5 competenties als **kerncompetenties** van de school naar voren zijn gekomen:

- verantwoordelijkheidsgevoel
- flexibiliteit
- contactuele vaardigheid incl. communiceren
- samenwerken
- de regulatieve aanpak: gedifferentieerd werken

Deze laatste competentie, de regulatieve, gedifferentieerde begeleiding van de jongere, waarbij men vertrekt vanuit de mogelijkheden van de leerling, staat op de Michaëlschool duidelijk centraal. Het gaat immers om een specialistisch, competentiegericht 'maatwerk'aanbod qua scholing, vrije tijdsbesteding en toeleiding naar arbeid.

Er bleken verschillen te bestaan tussen het SO team (leerlingen van 6 t/m 12 jaar) en het VSO team (leerlingen van 12 t/m 18 tot 20 jaar) wat betreft dilemma's en benodigde competenties om deze dilemma's op te lossen. Het SO team bleek vooral gericht te zijn op actie en het in teamverband werken met de groepsleerkracht als spil, terwijl voor het VSO meer de noodzaak van informatie verzamelen en analyse nodig bleek om tot ideeën te komen over hoe om te gaan met de bijzondere problematiek van deze jongeren, nu ze met meerdere en uiteenlopende specifieke doelgroepen te maken kregen dan voorheen. En er doelgroepgericht gewerkt ging worden.

De volgende competenties voor het **management** kwamen als meest relevant naar voren (vetgedrukt de competenties die als kerncompetenties zijn gekozen):

1. **gedifferentieerd aansturen**
2. **contactuele vaardigheid incl. mondeling communiceren**
3. overtuigingskracht, sturend vermogen
4. inlevingsvermogen
5. analyseren
6. visie
7. beslissen
8. plannen en organiseren
9. **samenwerken**
10. resultaatgericht handelen
11. organisatiebewustzijn

Een voorbeeld van medewerkerservaringen

In de werkgroep Docenten SO bleek dat docenten zich bewust waren van de noodzaak om meer te gaan samenwerken in een netwerk, niet alleen

binnen de school en met ouders, maar ook met andere dienstverlenende organisaties. Als dilemma werd genoemd dat de visie van de school over het geheel genomen wel overeenkwam met die van henzelf, maar dat deze wel eens verschilde van de visie van de ouders; dit zou te maken hebben met het uiteenlopen van waarden en normen (sturingsprincipes) van de school-medewerkers en die van ouders. Het leek de docenten goed als dit meer uitgesproken zou worden; ouders zouden dan expliciet moeten kiezen voor de Michaëlschool en zich achter de waarden en normen moeten scharen, of, als zij zich in deze waarden en normen niet zouden kunnen vinden, voor een andere school moeten kiezen. Voor de docenten was het bovendien de vraag of het aangaan van de discussie met de ouders wel een echte docententaak was, of eigenlijk meer een taak van het management. Dit keuzeprobleem: 'wel of geen taak voor docenten?' werd aan het management voorgelegd om hier een duidelijke uitspraak over te verkrijgen.

Inzichten na evaluatie van het 'competentieprofiel'ontwikkelingsproces

Na afronding van het project zijn evaluatievragenlijsten afgenomen (bijlage 6.2). De scores op de vragen varieerden van 3 t/m 5 (op de vijfpuntschaal):

Onderdeel	Score
Inhoud (gebruik van takenclusters, STARR analyse, competentielijst)	4,6
Product (het ontwikkelde profiel per functie en het school-kern-competentieprofiel)	4,4
Proces: werkwijze (instellen competentie projectgroep, werkgroepen, work-shopaanpak)	4
Communicatie (vooraf, tijdens en na afloop van het project)	4
Tijdstip en benodigde tijd	3

Men gaf aan dat duidelijker is geworden wat er in een bepaalde functie allemaal van medewerkers verwacht wordt. Men vond de 'critical incidents' werkwijze en de STARR analyse een goede aanpak om met elkaar in gesprek te gaan. Wel kwamen betrokken deelnemers en onderzoeker tot het inzicht dat het toepassen van de STARR methode nog beter werkt wanneer men vrijgelaten wordt in de volgorde van het expliciteren van de verschillende aspecten: situatie, taak, aanpak, resultaat en reflectie.

Soms bleek het toch heel lastig om goed scherp te krijgen wat er met het oog op alle interne en externe ontwikkelingen aan competent gedrag van hen gevraagd werd en hoe men met elkaar tot een goede definiëring van de competenties kon komen. Ondanks de complexe materie en grote lijst met takenclusters en competenties zijn de competentietermen voor de deelnemers aan de werkgroepen wel duidelijker geworden; zij hanteren nu veel meer dezelfde begrippen.

De ontworpen competentieprofielen worden gezien als een goed beginpunt, een voorwaarde voor verdere samenwerking. De kerncompetenties worden door alle betrokkenen herkend en erkend als zijnde belangrijk.

Men is tevreden over de manier waarop de sturingsprincipes van de school telkens besproken zijn (voor aanvang van het project, tijdens de werkgroep-

bijeenkomsten en na afloop van het project) en hoe deze tijdens de werkgroepbijeenkomsten zijn gerelateerd aan de eigen sturingsprincipes van de medewerkers.

Ook de communicatie tijdens dit project bleek in omvang voldoende en duidelijk genoeg voor de deelnemers. Men vraagt wel extra aandacht voor de verdere communicatie naar de medewerkers in de school die niet zelf aan de werkgroepen hebben deelgenomen.

De benodigde tijdsinvestering en de planning bleken een probleem: twee tot drie keer na schooltijd een paar uur tijd te moeten investeren werd als zwaar ervaren. Van voorbereidend leeswerk thuis kwam niet veel terecht. Soms zat er, mede door vakanties, teveel tijd tussen de verschillende werkgroepbijeenkomsten (1e analyse van de situaties; 2e het kiezen van competenties en 3e het opstellen van het competentieprofiel).

Ook konden door omstandigheden (ziekte, invallen voor andere teamleden) niet steeds dezelfde mensen aanwezig zijn. Dit had als voordeel dat meer mensen betrokken werden bij het geheel en 'geschoold werden' in deze werkwijze, wat de validiteit ten goede kon komen, als nadeel dat het tijdrovend was om mensen in te praten.

Afgesproken is dat voor alle medewerkers de kerncompetenties zullen worden gehanteerd in de (Competentie Ontwikkelings Plan=COP) gesprekken over functioneren en bij verdere ontwikkeling en professionalisering. De praktijkervaringen zullen moeten uitwijzen of het geformuleerde competentieprofiel in de toekomst nog wat ingeperkt kan worden, of dat wijzigingen nodig zijn. Beide adjunct directeuren hebben na de bijeenkomsten van de werkgroepen een door onderzoeker uitgevoerde training gevolgd in het voeren van Competentie Ontwikkelings Plan (COP) gesprekken en kregen ondersteuning en supervisie van onderzoeker gedurende het volgend jaar waarin ze COP gesprekken voerden met de medewerkers.

Deze gesprekken zijn geëvalueerd, zowel door medewerkers als door de adjunct directeuren zelf.

Inzichten ten aanzien van het werken met competenties

Het werken met eigen verwoordingen van competenties maakte dit traject zeer schoolspecifiek en hierdoor voor betrokkenen erg herkenbaar, wat de validiteit ten goede komt. Het vroeg echter een grote tijdsinvestering, die men zich eigenlijk nauwelijks kon permitteren. Men vroeg zich dan ook af of een standaard uitwerking van competenties, maar wel toegesneden op de school- en medewerkerssituatie niet handiger was geweest. In de volgende interventieprojecten, 2 t/m 5, is, mede door dit voortschrijdend inzicht, gekozen voor een aanpak met behulp van de concepten van de loopbaandilemmamethodiek en de STARR analyse, maar ook voor het werken met een specifiek voor de organisatie opgesteld competentie woordenboek. Dit woordenboek omvat 25 competenties die uitgewerkt zijn op vier niveaus en omschreven zijn in termen van concreet gedrag.

Inzichten na evaluatie van de COP gesprekken (bijlage 6.3.)

Het management had onderstaande doelstellingen:

1. *het sturend vermogen van medewerkers (en daarmee van de organisatie)*

- ten aanzien van concrete resultaten vergroten;*
2. duidelijke, toetsbare beleidsbeslissingen en controle op de uitvoering hiervan;
 3. heldere, logisch waarneembare procedures;
 4. een productieve en efficiënte inrichting van de organisatie;
 5. *een organisatie die veranderbaar is: adequaat kan inspelen op alle ontwikkelingen;*
 6. *waarbij de medewerkers gezien worden als talenten, die zo optimaal mogelijk de kans moeten krijgen zich te ontplooien en verder te ontwikkelen;*
 7. *een algemeen ervaren gevoel dat mensen je waarderen en met je om willen gaan.*

Ten aanzien van de gearceerde doelstellingen kan uit de evaluatiegegevens het volgende afgeleid worden:

- Aanvankelijk werd tegen de gesprekken opgezien zowel door de leidinggevenden als door de medewerkers.
- De gesprekken zelf bleken echter over het algemeen goed te verlopen en als waardevol bestempeld te worden.
- De geschatte tijdsduur van 1,5 uur bleek als gemiddelde tijd te kloppen.
- Als grote voordeel van de gesprekken werd genoemd de *diepgang en het steeds duidelijker worden van de wederzijdse verwachtingen*.
- *De medewerkers waardeerden de persoonlijke aandacht met name voor hun sterke kanten, hun talenten (doelstelling 6 en 7).*
- *Ook werd het praten en denken in termen van competenties steeds 'gewoner'.*
- Het bleek nog lastig om tot concrete 'smart' plannen te komen die aansloten bij het leerprofiel van de medewerkers.
- Over het algemeen hadden de medewerkers het leerprofiel van 'voelers en doeners'. Men wilde vooral aan de slag, dingen uitproberen, samen met collega's zaken doorpraten, een kijkje bij een collega nemen of op eigen gevoel afgaan. Het leren en ontwikkelen op de werkplek zelf bleek duidelijk de voorkeur te krijgen boven het volgen van (externe) trainingen of opleidingen (doelstelling 1 en 6).
- De plannen waren er wel, echter door de alledaagse drukte schoot het concreet uitvoeren van de plannen en het evalueren van het effect er herhaaldelijk bij in.

Deze inzichten werden doorgesproken met de competentieprojectgroep en het management om na te gaan of deze inzichten gedeeld werden. Dit bleek het geval, waardoor de validiteit van de uitspraken over de gehanteerde interventies vergroot werd.

Ten aanzien van met name de eerste doelstelling van het management viel het volgende op: in het kader van zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid leren nemen, "zelf ondernemer worden van je eigen loopbaan en professionaliseringsproces", was afgesproken dat de verslaglegging van het gesprek nadrukkelijk de verantwoordelijkheid van de medewerker zelf was. Soms leidde dit er toe dat er ondanks herhaald verzoek geen verslag werd gemaakt en het gesprek na verloop van tijd ook niet meer terug te halen was.

Met andere woorden: er was zeker ruimte voor de nodige zelfsturing, alleen

bleken de medewerkers deze ruimte lang niet altijd te benutten op de door het management verwachte manier. Toen zowel management als medewerkers tot dit inzicht kwamen, kregen de medewerkers het gevoel dat ze meer experimenteerruimte hadden dan vooraf gedacht en dat het aan hen was om daar gebruik van te maken en tot effectieve zelfsturing te komen.

Inzichten in behaald resultaat en procesbegeleiding

Voor de onderstaande specifieke projectvraagstellingen zoals de projectgroep die had geformuleerd, zijn inzichten afgeleid:

(In welke mate) hebben de gerealiseerde interventies geleid tot het formuleren van persoonlijke leervragen en het maken van SMART stappenplannen?

Het is in het algemeen wel gelukt om persoonlijke leer- en ontwikkelvragen te formuleren en hiervoor plannen te maken. Deze plannen waren echter nog lang niet altijd even 'smart' en kwamen qua realisatie door de drukte van alledag helaas maar al te vaak in het gedrang.

(In welke mate) hebben de gerealiseerde interventies geleid tot competentiegericht leren?

Er is sprake van gewenning aan het praten en het denken in termen van competenties. Of er sprake is van echt competentiegericht leren kan op grond van de verkregen informatie onvoldoende geconcludeerd worden.

(In welke mate) hebben de gerealiseerde interventies geleid tot concrete gedragsverandering?

Ook hier is onvoldoende zicht op verkregen. Nader onderzoek zal dit moeten uitwijzen.

Wat zijn kritische succesfactoren?

Een aantal factoren zijn benoemd:

- goede planning: een realistische tijdsinschatting maken
- deelnemers aan het project vooraf goed informeren
- deelnemers aan het project faciliteren: echt in de gelegenheid stellen om deel te nemen (vrij roosteren, vervanging regelen).
- kortere lijst met competenties

Zowel de genoemde persoonsgebonden aspecten van de procesbegeleiders als de beschreven organisatorische randvoorwaarden zijn voor een potentieel veelbelovende procesbegeleiding van interactieve interventies van belang.

Meer aandacht voor het leerprofiel bij het maken van concrete ontwikkelingsplannen en afspraken lijkt raadzaam, omdat de nadere concretisering van de plannen niet altijd goed gelukt is.

Welk leiderschapsgedrag bleek succesvol?

Hoewel harde gegevens ontbreken en nader onderzoek vereist is, is door leidinggevenden zelf en door medewerkers wel benoemd:

- het tonen van voorbeeldgedrag van de managers, ook ten aanzien van de kerncompetenties;
- eenduidige opstelling van de managers;
- het openstaan voor feedback;
- zelf ook in termen van competenties en concreet gedrag praten en actieplannen opstellen;
- discipline opbrengen in het nakomen van de afspraken.

Wat zijn kenmerken van adequate procesbegeleiding?
--

Deze vraag is niet rechtstreeks gesteld aan de deelnemers, wel hebben deelnemers opmerkingen gemaakt over de procesbegeleiders. Met deze opmerkingen hebben de procesbegeleiders in overleg verwoord wat naar hun idee bijdraagt aan een adequate procesbegeleiding. De uitwerking hiervan is verwoord onder 'inzicht in onderzoeksvragen en -bevindingen'.

De hectiek van alledag maakte het lastig om de planning te halen om binnen de afgesproken tijd met alle medewerkers gesprekken te voeren. De beide adjunct directeuren bleken verschillende prioriteit te geven aan dit soort gesprekken en evaluatie hiervan.

Dit had uiteraard consequenties voor de verdere evaluatie en effectmetingen van dit project, wat uiteindelijk dan ook verwaterd is. De procesbegeleider, onderzoeker blijkt dan sterk afhankelijk van de prioriteit die het management hieraan wil en kan geven. Fusieperikelen, verdergaande ontwikkelingen in het werkveld in het algemeen en binnen de ketenzorg in het bijzonder, bleken dusdanig overheersend dat het project toentertijd niet is voortgezet.

In 2007 is onderzoeker echter gevraagd het management opnieuw te ondersteunen bij hun verdere professionalisering in het voeren van gesprekken met medewerkers.

Inzichten in onderzoeksvragen en -bevindingen

Om te beginnen wordt ingegaan op verkregen antwoorden op de deelvragen:

Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?

In de aanpak is gebruik gemaakt van concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek (zie H. 4.) namelijk de loopbaandilemma's, de sturingsprincipes van de medewerkers: regels, inzichten ten aanzien van eigen drijfveren, waarden en talenten. Hierdoor wordt medewerkers meer zicht geboden op zichzelf, hun eigen vragen en de (loopbaan)dilemma's in hun werk. Ook werden de sturingsprincipes van de organisatie bij het proces betrokken: missie, visie, doelstellingen, gewenst toekomstig gedrag van de medewerkers en daarvoor vereiste (kern)competenties. Daardoor konden de medewerkers meer zicht krijgen op wat de veranderende organisatie van hen nodig had. Er was (zij het beperkt) aandacht voor het leerprofiel, vanuit het idee dat zicht op het

eigen leerprofiel de medewerkers kon helpen tot het formuleren van adequate ontwikkelingsplannen om de loopbaandilemma's op te lossen, toegespitst op de individuele situatie. Door de STARR analyse in vrije volgorde te laten invullen, kwamen verschillen in werkwijze, in leerprofiel, van de medewerkers naar voren.

De concepten van de Loopbaan Dilemma Methodiek lijken in de gekozen werkwijze voor de procesbegeleiders bruikbaar. Medewerkers zelf hanteren deze begrippen (dilemma's, sturingsprincipes, leerprofiel) (nog) niet of nauwelijks.

Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?

Uit de evaluatievragenlijsten en de terugkoppeling vanuit de competentieprojectgroep kan men voorzichtig concluderen dat de 'critical incidents' aanpak met behulp van de STARR analyse beschouwd kan worden als een potentieel bruikbare methodiek voor interactieve interventies, voor het in dialoog met elkaar verbinden van de individuele en organisatorische sturingsprincipes. Tevens gaf het completeren van de STARR analyse in vrije volgorde de betrokken medewerkers de ruimte om flexibeler om te gaan met de analyse aanpak, meer in aansluiting op eigen werkwijze en leeraanpak. Het wisselen van de gerichtheid, nu eens op het heden, dan weer op het verleden of de toekomst, bood hen experimenteeruimte, prikkelde hun vindingrijkheid en verbeeldingskracht.

De Socratische dialoog, de Delphi aanpak en de COP gesprekken hielpen om een verdiepend gesprek op gang te brengen, waardoor de sturingsprincipes van individuele medewerkers en die van de organisatie met elkaar verbonden konden worden.

In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?
--

Met elkaar werd gesproken over de (loopbaan)dilemma's die alle veranderingen met zich meebrachten. Sommige dilemma's konden worden opgelost door:

- aan het management te vragen duidelijker keuzes te maken
- bepaalde regels aan te scherpen of duidelijker uitspraken te doen over bevoegdheden
- andere dilemma's moesten via Persoonlijke Ontwikkelings Plannen worden aangepakt.

Alle medewerkers die deelgenomen hebben aan de werkgroepen en de medewerkers die met hun leidinggevende een COP gesprek hebben gevoerd, zijn tevreden over de interactieve vorm waarop ze betrokken zijn in dit ontwikkelingsproces. Door aan de hand van essentiële situaties steeds in te zoomen op hun concrete ervaringen uit het heden en (recente) verleden en deze goed te analyseren zijn de medewerkers zich steeds meer bewust geworden van hun eigen sturingsprincipes en die van de organisatie.

De medewerkers zijn zich meer bewust van hun talenten (projectdoelstelling 6), van hun sterke en minder sterke kanten en van wat dat betekent voor hun gedrag, voor het zoeken van balans tussen eigen belang en organisatiebelang (doelstellingen 1, 7 en daarmee deels ook 5). Men gaf aan handvatten te hebben

gekregen waarmee men bewuster vorm kon geven aan eigen ontwikkel- en actieplannen om het onderstaande loopbaandilemma te kunnen hanteren:

“Hoe blijf ik met alle veranderingen met mijn idealen en ambitie, doelstellingen, waarden en normen, mezelf, terwijl ik toch mee moet bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?”

Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?

Op deze vraag komen de volgende antwoorden:

- de ruimte om met elkaar van gedachten te kunnen wisselen, dat zij met elkaar op basis van eigen ervaringen kunnen verhelderen wat hen in de toekomst te doen staat en hoe hierin eigen (sturingsprincipes) waarden, normen, doelen een plek kunnen krijgen in relatie tot de doelstellingen van de organisatie. Het feit dat men ‘gehoord’ wordt
- de persoonlijke aandacht in de COP-gesprekken, de diepgang hierbij en het steeds duidelijker worden van de wederzijdse verwachtingen
- een meer gemeenschappelijke taal, doordat het praten en denken in termen van competenties steeds ‘gewoner’ werd
- expliciete aandacht voor de onderlinge communicatie bij management en medewerkers.

Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?

Hoewel ten tijde van dit onderzoek deze vragen niet systematisch aan alle betrokken medewerkers gesteld zijn, hebben de procesbegeleiders hier wel mondeling opmerkingen over gekregen en deze met elkaar besproken. Op basis van de opgedane ervaringen en de besproken informatie zijn volgens onderzoeker de volgende aspecten potentieel effectief (eerste stap op de Effectladder van Veerman en Van Yperen, zie hoofdstuk 2.1.):

- geduld en aanpassingsvermogen: meebewegen met de hectiek binnen de complexe organisatie van het speciaal onderwijs;
- nagaan hoe het anders kan, als vooropgestelde plannen minder/niet uitvoerbaar blijken;
- flexibele agenda;
- durven experimenteren als de doelgroep en context daarom vragen;
- zo nauwkeurig mogelijk zaken schriftelijk vastleggen in begrijpelijke ‘medewerkers-eigen taal’, omdat de medewerkers zelf meer doeners zijn en niet toekomen aan verslaglegging;
- goede mondelinge communicatie: aan de hand van de STARR analyse kunnen doorvragen naar de theoretische concepten, bijvoorbeeld naar de sturingsprincipes;
- doorzettingsvermogen en doelgerichtheid om ook bij een grote hoeveelheid werkgroepen het doel van het schoolproject en van het eigen onderzoeksproject niet uit het oog te verliezen. Ook hier balans zoeken tussen gezamenlijk belang en eigen belang;
- ook zelf voortdurend reflecteren op de eigen acties en al dan niet bereikte resultaten.

Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?

Zoals hierboven al beschreven, zijn de volgende factoren benoemd:

- goede planning: een realistische tijdsinschatting maken;
- deelnemers aan het project goed en tijdig vooraf informeren;
- deelnemers aan het project faciliteren: echt in de gelegenheid stellen om deel te nemen (echt vrij roosteren, vervanging regelen);
- kortere lijst met competenties;
- het tonen van voorbeeldgedrag van de managers, ook ten aanzien van de kerncompetenties;
- éénduidige opstelling van de managers;
- het openstaan voor feedback (betreft alle onderwijsmedewerkers);
- dat alle betrokkenen in de organisatie praten in termen van competenties en concreet gedrag als het gaat om verdere individuele ontwikkeling (ID) en hiervoor ook daadwerkelijk 'smart' actieplannen opstellen om te komen tot organisatieontwikkeling (OD);
- discipline opbrengen in het nakomen van de afspraken.

In vergelijking met de beginsituatie geven de betrokken medewerkers aan vooral op de werkplek zelf te willen leren. Het gesprek met de leidinggevende, een reflectieve dialoog, wordt als zeer wezenlijk bestempeld. De huidige gespreksaanpak wordt daarbij door vrijwel iedereen gewaardeerd. Het aan de orde stellen van de talenten van de medewerkers, het bewust verwoorden wat men juist krachtig gedrag vindt met positieve resultaten, draagt bij aan de goede sfeer. Door alle drukte is het nog steeds moeilijk om zich aan de planning te houden. Continue aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling is momenteel nog een brug te ver. In onderstaand schema zijn de bevindingen schuingedrukt. Als men figuur 6.1 bij de start van dit interventieproject vergelijkt met fig. 6.6 aan het eind van het project, dan kan men zien dat er sprake is van een zekere verschuiving naar de meer ontwikkelingsgerichte benadering (rechterkolom): een verandering ten goede in de gewenste richting.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Binnen Saltho onderwijs werden er individueel afspraken over scholing gemaakt: hierbij werd deelname aan studiedagen, cursussen of (externe) trainingen en opleidingen gestimuleerd</i>	<i>Er was al wel de nodige aandacht voor de medewerker om zelf invulling te geven aan zijn leeractiviteiten, ook binnen de eigen werkplek</i>
<i>Er werd gewerkt aan het verhelfen van het gewenste gedrag in termen van competentieprofielen voor alle functies binnen de school</i>	Reflectieve dialoog met een coach als belangrijkste 'instrument'
<i>De organisatie in verandering (missie, visie, doelen, verschillende functies) met meer aandacht voor doelgroepen, gold als uitgangspunt voor ontwikkeling van de medewerkers</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt

<i>Het streven was op geplande momenten in een soort jaarcyclus minimaal 1 keer per jaar competentiegesprekken te plannen. De realiteit was dat dit moeilijk haalbaar bleek</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling
---	--

Fig. 6.1 Startsituatie Michaëlschool, Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002)

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
Variëteit leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is	<i>De verantwoordelijkheid voor het maken van persoonlijke plannen voor loopbaanontwikkeling ligt nadrukkelijk bij de medewerkers, waarbij hun voorkeur uit gaat naar de eigen werkplek als leersituatie</i>
<i>Door dit project zijn per functie de essentiële situaties uitgewerkt en is verwoord welk competent gedrag verwacht wordt van de medewerkers</i>	<i>Reflectieve dialoog met leidinggevende wordt als belangrijkste 'instrument' gezien</i>
<i>De sturingsprincipes van de organisatie (missie, visie, doelen, kerncompetenties) worden steeds meegenomen als uitgangspunt voor ontwikkeling van medewerkers</i>	<i>Passie en talenten van medewerkers worden meegenomen in de Persoonlijke Ontwikkelings Plannen van medewerkers</i>
<i>Er zijn afspraken gemaakt voor jaarlijkse competentiegesprekken</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 6.6 Eindsituatie Michaëlschool (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?
--

Het verwoorden van de theoretische conceptuele kaders en daarop aansluitend gekozen methoden van aanpak, het zoveel mogelijk in gezamenlijk overleg (Socratische dialoog en Delphi methode) 'laden' van de casuïstiek, heeft met name bij procesbegeleiders, management en projectgroep geleid tot ervaringen en bruikbare inzichten. Ook de profielgroepsleden kijken positief terug op hun ervaringen en verworven inzichten, waarbij onderzoeker hen vooral nog op hun woord geloofde. Er heeft geen verder diepgaand onderzoek bij hen plaatsgevonden in hoeverre de tijdens de bijeenkomsten en evaluaties gedane uitspraken wellicht sociaal wenselijk waren.

Het analyseschema van Geurts e.a. heeft onderzoeker geholpen bij het formuleren van de onderzoeksvragen, en vooral bij het gebruik van de STARR analyse. In plaats van een chronologische volgorde aan te houden, lijkt het aanbevelenswaardig om mensen hierin de ruimte te bieden om het op hun eigen manier te doen (aansluitend bij hun eigen stijl, leerprofiel). Daarbij moet er wel voor gewaakt worden dat de analyse uiteindelijk alle elementen van

de STARR omvat, met in de reflectie aandacht voor de specifieke context, gedachten en inzichten ten aanzien van de sturingsprincipes en ten aanzien van gedrag en gevoelens.

6.5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de manier waarop de Loopbaan Dilemma Methodiek als onderliggend conceptueel kader is gebruikt om de interactieve interventies inhoud te geven. In paragraaf 6.3 is een beschrijving gegeven van de ontwerpinterventies bij concreet uitgevoerde operaties. In figuur 6.7 zijn de ervaringen en inzichten verwerkt. In het schema van Geurts e.a. is schuingedrukt wat men op basis van de bevindingen uit dit project anders zou willen qua concepten, methoden, lading en operaties.

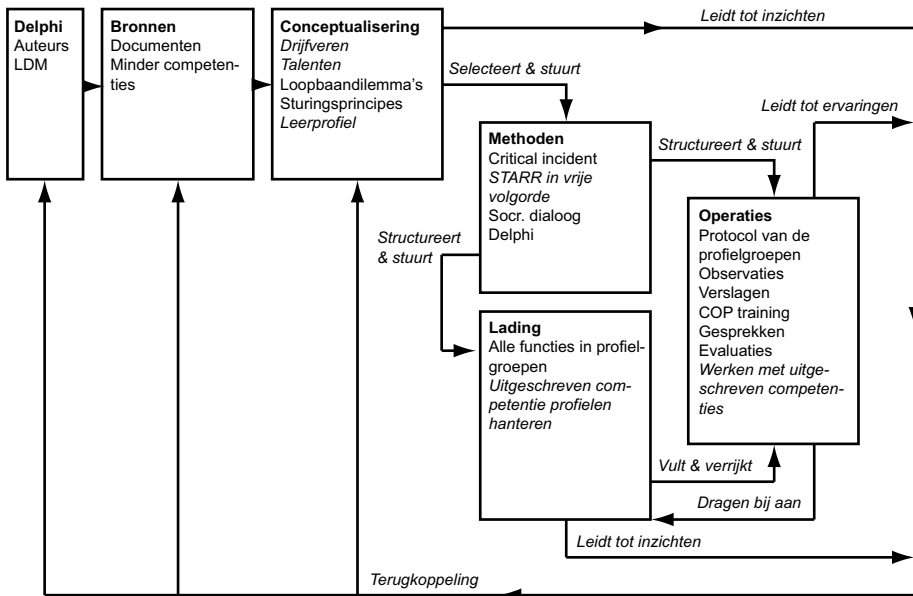


Fig. 6.7 Modelvorming bij interventies eindfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

Kritische kanttekeningen

Dit interventieproject kent duidelijk beperkingen: er is slechts sprake van een beperkte groep respondenten op de evaluaties en er zijn geen diepgaande interviews gehouden om de onderzoeksvraagstellingen nader uit te diepen, ook niet in een latere fase.

Dit heeft vooral te maken met de enorme hectiek binnen het Speciaal Onderwijs en de toch al tijdrovende tijdsinvestering die vanuit het project van de mensen gevraagd werd.

De bijdrage van dit project aan dit proefschrift moet vooral gezocht worden in de procesbeschrijving op basis van observaties en in de mondelinge en schriftelijke rapportages, waarbij het verhaal van alle betrokkenen, ook van de procesbegeleiders, centraal stond.

Geheel conform constructivistische opvattingen over leren klinken in deze procesbeschrijving de ervaringen, de betekenisgeving en opgedane inzichten door.

In het volgende hoofdstuk wordt het tweede project beschreven, waarin gebruik is gemaakt van de in het eerste project opgedane inzichten.

7

7. Over onderwijsmedewerkers die weer zijn kregen in loopbaanontwikkeling

In dit hoofdstuk wordt het tweede project uitgewerkt. Na een korte beschrijving van de specifieke onderwijsorganisatie (7.1.) en de stand van zaken ten aanzien van HRM (7.2.) wordt beschreven hoe de theoretische concepten van de Loopbaan Dilemma Methodiek en de STARR analyse zijn ingezet in het 'Revitaliserings' project (7.3.). Door een stapsgewijze beschrijving van de interactieve interventies, de operaties, ga ik op zoek naar antwoorden op de onderzoeksvragen. Bij deze beschrijving volgen we net als in hoofdstuk 6 het ontwerpmodel van Geurts e.a. Vooral in het belang van de deelnemende school zelf en dat van scholen die zich qua situatie hierin herkennen worden de ervaringen en inzichten van de interventies samengevat (7.4.). De inzichten op basis van de interventies worden samengevat, daarnaast wordt uiteraard nagegaan of en in hoeverre er antwoorden op de onderzoeksvragen zijn af te leiden uit de procesverslagen, de reflecties van de betrokken medewerkers, de evaluatievragenlijsten en de projectresultaten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte beschrijving van het voortschrijdend inzicht en de daarop gebaseerde conclusies die in vervolgprojecten bruikbaar zijn (7.5.).

7.1. Context van de interventie

Dit onderzoeksproject betreft het zogenaamde 'Revitaliseringsproject' voor medewerkers van Fontys (2004-2005). Fontys is een van de grootste instellingen voor hoger beroepsonderwijs in Nederland en wil een 'learning community' zijn waarin studenten en medewerkers groeien in kennis, competenties en ervaring. Fontys verzorgt kwalitatief hoogwaardig hoger beroepsonderwijs en leidt haar studenten praktijkgericht op tot professionals. Ontwikkeling, competenties, vaardigheden en eigen keuzes van de studenten staan daarbij voorop. Daarnaast wordt er praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek verricht, dat

in dienst staat van de beroepsontwikkeling en -innovatie. De opleidingen en diensten van Fontys Hogescholen worden verzorgd door 35 hogescholen. Ondersteuning vindt plaats door het Facilitair Bedrijf. Fontys telt zo'n 36.000 studenten en 3.900 personeelsleden.

Om in te kunnen spelen op alle interne en externe ontwikkelingen zijn er twee ontwikkeltrajecten in gang gezet:

I een inhoudelijke onderwijstransformatie met gevolgen voor het curriculum en de didactische aanpak; deze transformatie is vanaf 2005 onder de naam 'Biloba' verder werd uitgewerkt en uitgevoerd. Het onderwijs wordt hierin nadrukkelijker vraaggericht en competentiegestuurd vormgegeven.

II daarnaast is in het kader van ontwikkelingsgericht personeelsbeleid het werken met competentieprofielen ook ingevoerd voor de uiteenlopende functies van medewerkers binnen Fontys. Het hier beschreven interventietraject sluit aan op dit tweede organisatieontwikkelingstraject. Het eigen 'competentiemanagement' begrippenkader van Fontys staat hierbij centraal (zie paragraaf 3.4.):

"Het in een geïntegreerd personeelsbeleid, continu geïntegreerd afstemmen van competenties en talenten, waarbij competenties worden vastgesteld door de organisatie op basis van haar strategische doelen".

Het uitgangspunt is dat medewerkers hun talenten kunnen ontwikkelen in de richting van de door de organisatie gewenste competenties.

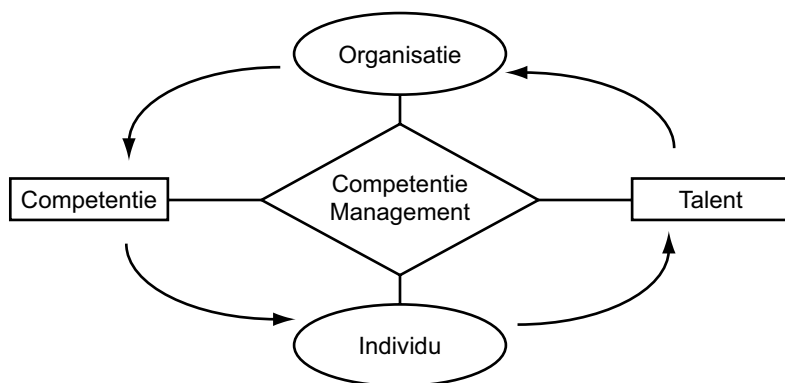


Fig. 7.1 Competentiemanagement, competenties en talenten (Grebel, 2001 bewerking van Van der Heijden, 1999)

Met de 'competentiemanagement-aanpak' beoogde men in samenspraak met de medewerkers, aan de hand van de eerder ontwikkelde competentieprofielen, na te gaan hoe zij hun verdere individuele ontwikkeling en professionalisering (ID) het beste konden vormgeven, om zo de organisatieontwikkeling (OD) te versterken. Men had een talentenscan (op CD rom) en richtlijnen voor diverse mogelijkheden van leeraanbod ontwikkeld. Leidinggevendenden werden getraind in het voeren van COP gesprekken en er waren afspraken gemaakt over een jaarlijkse gesprekscyclus. Informatie over het werken met competenties was op de website geplaatst.

Dilemma's

Al met al is met beide organisatieontwikkelingen (I en II) binnen Fontys een omvangrijk veranderproces in gang gezet, dat medewerkers direct raakte in hun manier van werken en in hun loopbanen. Het werken met competentieprofielen was echter nog niet echt ingedaald in de organisatie: de profielen waren nog geen gemeengoed voor het personeel, ook waren er vragen ten aanzien van de herkenbaarheid van de profielen voor de medewerkers. Daarnaast bleken de door de Raad van Bestuur vastgestelde jaarlijkse Competentie Ontwikkelings Plan (COP) gesprekken, nog niet bij alle hogescholen volgens planning uitgevoerd te worden.

Voor een aantal medewerkers leverde dit veel problemen op; zij konden de zwaardere druk die zij door de veranderingen voelden niet aan en kwamen met een burn-out thuis te zitten. Anderen hadden al zolang op een bepaalde plek op een bepaalde manier gewerkt, dat ze zich maar heel moeilijk konden voorstellen dat het anders kon en moest; of ze zagen de noodzaak van verandering wel in, maar hadden zelf geen idee hoe ze dit moesten vormgeven. Leidinggevendenden moesten zorgen voor een efficiënte bedrijfsvoering bij het vormgeven van kwalitatief goed onderwijs, terwijl tegelijkertijd met name docenten het onderwijs inhoudelijk moesten vernieuwen. Ook leidinggevendenden wisten niet altijd hoe ze dit aan moesten pakken. Ze wisten niet altijd raad met medewerkers die zich niet snel of adequaat genoeg ontwikkelden in de richting van het nieuwe gewenste gedrag. Met name de competentiegerichte HRM-aanpak stelde hen voor vragen en uitdagingen.

De eerder in hoofdstuk 2 gesignaleerde essentiële loopbaanvraag bleek ook voor Fontys- medewerkers aan de orde:

“Hoe blijf ik met alle veranderingen, met mijn idealen en ambitie, doelstellingen, waarden en normen, mezelf, terwijl ik toch mee moet bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?”

Gaandeweg werd duidelijk dat het een aantal medewerkers en hun leidinggevendenden niet lukte om adequaat om te gaan met deze loopbaanvraag en dat extra aandacht voor de gerezen problemen nodig was; meer ondersteuning bij de oplossing hiervan was dringend gewenst. Het Loopbaancentrum Personeel van Fontys Hogescholen wilde, als onderdeel van het Extra Attention Project (EAP) in haar aanbod daarom een ‘revitaliserings’training, een begeleidings-traject, opnemen voor die medewerkers van Fontys, die om diverse redenen niet meer zo ‘productief’ waren en/of extra aandacht nodig hadden, aandacht waarin –om welke reden dan ook– hun leidinggevendenden niet konden voorzien. De problematiek van potentiële deelnemers was zeer complex. Aan Trefpunt, Training en Advies, de marktgerichte afdeling van Fontys Hogeschool Personeel en Arbeid, is gevraagd om de training te ontwikkelen, uit te voeren, te evalueren en over te dragen aan medewerkers van het Loopbaancentrum Personeel.

Onderzoeker is samen met een collega gevraagd dit begeleidingstraject te ontwikkelen en in een pilot uit te voeren.

7.2. HRM Doelstelling van het project

De doelstellingen van het te ontwikkelen begeleidingstraject in het kader van competentiegestuurd, ontwikkelingsgericht personeelsbeleid (II) waren:

1. de deelnemers zich bewust te laten worden van hun eigen loopbaanvragen en loopbaanontwikkelingsproces, hen te helpen hun vitaliteit te (her)vinden en te werken aan de doelstellingen zoals die in het plan van het EAP staan vermeld. De volgende subdoelen werden daarbij nagestreefd:
 - a deelnemers krijgen zelf meer invloed op de eigen situatie: meer eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing, conform het vraaggerichte, competentiegestuurde onderwijsconcept voor studenten en medewerkers binnen Fontys Hogescholen;
 - b deelnemers bepalen wat in hun leven de betekenis is van werken en welke plaats zij in het arbeidsproces willen (her)nemen;
 - c deelnemers komen in beweging, bepalen de eigen richting en voeren hun persoonlijke plan van aanpak uit als onderdeel van een continu leerproces, een voortdurende professionalisering op weg naar kwaliteitsverbetering.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Binnen de Fontys organisatie bestaat er een variëteit aan leeraanbod, soms individueel gericht, soms groepsgewijs. Een belangrijk deel van het aanbod bestaat uit trainingen</i>	<i>Binnen competentie management werd de medewerker vooral zelf geacht verantwoordelijkheid te nemen voor zijn loopbaanontwikkeling, uitgaande van de eigen werksituatie</i>
<i>Fontysbreed is er een uitgebreid instrumentarium ontwikkeld (competentieprofielen, een competentie- scan op CD, diverse tests via het Mobiliteitscentrum en informatie over procedures en competentie management op het intranet, met links naar relevante sites). Er is echter nog geen sprake van een breed draagvlak voor de competentieprofielen en de informatie komt nog slechts beperkt door bij de medewerkers</i>	Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'
<i>De sturingsprincipes van de organisatie (doelen, functies, competentieprofielen) vormen het uitgangspunt voor loopbaanontwikkeling</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
<i>Het streven is om jaarlijks COP gesprekken te houden en in een later stadium beoordelingsgesprekken volgens een jaarcyclus op geplande momenten</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling.

Fig. 7.2 Startsituatie Revitaliseringsproject (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

In fig. 7.2 is in het oorspronkelijke schema van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) schuingedrukt de stand van zaken weergegeven aan de start van het project. Te zien is dat in de uitgangssituatie nog vooral de beheersmatige aspecten op de voorgrond staan. Met dit interventieproject wilde men een meer ontwikkelingsgerichte aanpak bereiken: men wilde ook de niet cursieve aspecten uit de rechterkolom gaan realiseren, zodat een 'win-win' situatie voor individuele medewerkers en (het management van) de organisatie kan ontstaan in plaats van een gevoel van 'gedupeerd' zijn.

Voor de groep medewerkers waarvoor extra aandacht noodzakelijk werd geacht, waren de nagestreefde veranderingen een grote bron van onzekerheid en spanning, waardoor ze (nog meer) in hun functioneren belemmerd werden. Voor henzelf en voor hun leidinggevenden was het essentieel om na te gaan of, in welke mate en hoe, zij toch een ontwikkelingstraject zouden kunnen starten zodat de negatieve loopbaanspiraal omgebogen kon worden. Het streven was dat de leer- en ontwikkelactiviteiten zoveel mogelijk door de medewerkers zelf ontworpen zouden worden. Gezocht werd naar een realistisch haalbare aanpak, hetzij dichtbij de eigen werkervaring, op de eigen werkplek, hetzij door op een andere werkplek ervaring op te doen, of door gebruik te maken van extern (trainings-) aanbod.

7.3. Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties

In termen van het aangepaste analysemodel van Geurts e.a., figuur 7.3, zou men de gekozen interactieve interventies als volgt kunnen weergeven:

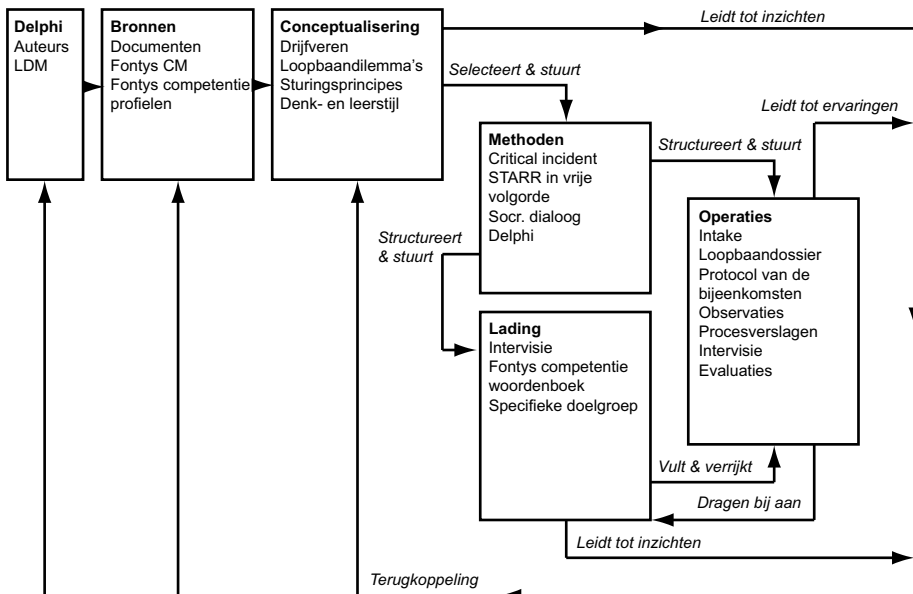


Fig. 7.3 Modelvorming bij interventies startfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

Bronnen

Om een goed beeld van de interventiecontext te krijgen zijn gesprekken

gevoerd met de leidinggevende van het Loopbaancentrum (opdrachtgever), tevens zijn het projectverslag van Competentiemanagement en andere beleidsdocumenten bestudeerd. Er is gebruik gemaakt van het zogenaamde Fontys Competentiewoordenboek, een omschrijving van 25 competenties, en van de inmiddels aanwezig competentieprofielen van de verschillende functies binnen Fontys.

Concepten

Voor de opzet van het begeleidingstraject is opnieuw gebruik gemaakt van de Loopbaan Dilemma Methodiek (LDM) omdat dit ons inziens goed aansloot bij de sociaal constructivistische opvattingen binnen Fontys over leren en het competentiegericht werken. Door in een groep de (loopbaan)dilemma's te verkennen, na te gaan wat de sturingsprincipes van de deelnemers en van de betreffende afdeling of hogeschool waren en wat dit voor inzichten opleverde, werkten we aan de bewustwording van de deelnemers. We ondersteunden hen bij het zelf betekenis geven aan hun huidige loopbaansituatie, het verwoorden van hun (leer)vragen en het vervolgens zelf uitwerken van concrete ontwikkelingsplannen die aansloten bij hun leerprofiel. Het gewenste resultaat was dat ze, in samenspraak met hun leidinggevende, oplossingen konden vinden voor hun loopbaandilemma's. De nadruk lag op horizonverruiming: het opnemen van nieuwe informatie en het aanleren van nieuw loopbaancompetent gedrag, door het ontwikkelen van leerarrangementen waarmee ze hun talenten dusdanig leerden inzetten dat ze hun taken competenter konden uitvoeren, of dat ze nieuwe mogelijkheden en werkzaamheden wisten te vinden. In paragraaf 7.1. en 7.2. zijn de dilemma's en sturingsprincipes van de organisatie al beschreven: de missie, de visie en strategische doelstellingen, de ambities voor de toekomst, de behoeften en voor een deel de dilemma's van de betrokken medewerkers.

Methoden en operaties

In de intake is een start gemaakt met het doorvragen vanuit de genoemde concepten. De STARR analyse is toegepast voor het verhelderen van de 'critical incidents', de 'essentiële situaties' binnen de eigen werksituatie. De STARR analyse is aanvankelijk in de vaste volgorde gebruikt, later naar vrije keuze. Er is met (25) competenties gewerkt, dat wil zeggen met de in het Fontys Woordenboek gegeven omschrijvingen van concreet gedrag.

Er is tijdens de groepsbijeenkomsten sprake geweest van opsplitsing in groepjes (van drie of vier personen) voor intervisie en er is individuele coaching aangeboden. Tijdens de groepsbijeenkomsten en het individuele coachingsoverleg is als het ware een Socratische dialoog gevoerd om na te gaan hoe de relatie was tussen de bewust geworden talenten van de deelnemers en het bij hun functie geformuleerde competentieprofiel.

De Delphi methode is gehanteerd om op basis van deze procesverslagen tot afstemming te komen tussen de procesbegeleiders. Tot slot is er met de deelnemers geëvalueerd.

Door cruciale, essentiële loopbaansituaties uit het verleden te analyseren met behulp van de eerder beschreven STARR methode kon gaandeweg het traject samen met de deelnemers een steeds concreter plan van aanpak uitgewerkt worden.

De STARRanalyse (zie fig. 4.5) werd nu dus gebruikt om na te gaan welke

dilemma's, maar vooral ook welke 'energizers' en energievreters een rol speelden. Al reflecterend werd de vraag gesteld of men achteraf tevreden was over de manier waarop ze hun taak aangepakt hadden.

Verder werden verdiepende (sleutel)vragen gesteld: Wat zegt dit over je drijfveren, je passie? Wat zegt dit over je talenten, je al aanwezige vaardigheid, inzicht en kennis? Je normen en waarden? Je overtuigingen? Je behoeften? Je interesses? Zou je het anders willen doen? Wat heb je dan nodig gezien je talenten en mogelijkheden om nog competenter te worden? Welke kennis, welk inzicht, welke vaardigheid en houding zijn dan nodig?

Tevens is in deze reflectiefase ook nagegaan of de eigen visie, waarden en normen en doelen aansloten bij de missie, visie en strategische doelstellingen van de organisatie. Hiervoor werd gekozen omdat bleek dat hier lang niet altijd over nagedacht en gesproken was. Soms ontstond een loopbaandilemma wanneer men zich ervan bewust werd dat er te weinig overeenkomsten bleken te zijn tussen de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie. Soms leidde dit tot bijstelling van de eigen doelen en normen, soms leidde dit tot de keuze om weg te gaan uit de huidige werkomgeving en te solliciteren naar een werkomgeving waar meer overeenkomsten waren. De deelnemers leerden zo zelf de STARR analyse toe te passen.

Socratische dialoog (zie paragraaf 6.3)

Doordat de deelnemers hun concrete werksituatie gezamenlijk analyseerden kregen zij de gelegenheid de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie te verkennen en met elkaar door te spreken wat voor hen een werkbare balans was tussen eigen belang en het organisatiebelang. Nadat er meer zicht was verkregen op het beeld wat mensen van zichzelf hadden kwam de organisatieanalyse aan bod en werd nagegaan welk beeld men hierbij had. Klopte dit beeld met de realiteit? Had men op de goede manier informatie verzameld? Was de informatie nog actueel? Was de informatie volledig?

Delphi methode

Met behulp van de Delphi methode (Baarda en De Goede, 2005, p. 238) werden door onderzoeker en de andere procesbegeleider verslagen gemaakt van de bijeenkomsten. Deelnemers zelf maakten hun eigen verslagen en bespraken deze met hun intervisiebegeleider. Hierdoor was er steeds gelegenheid om na te gaan of men het eens was met de sociale (re)constructie, de manier van betekenis geven. Steeds hadden de deelnemers gelegenheid wijzigingen aan te brengen.

Pas nadat de helft van de bijeenkomsten plaatsgevonden had kon een start gemaakt worden met het concreet verkennen van de (werk)omgeving en het kijken naar de toekomst, rekening houdend met de eigen kwaliteiten en valkuilen. In de groepsbijeenkomsten en tijdens de intervisie werd veel tijd besteed aan het verwoorden van eigen visie, waarden en normen, en deze te vergelijken met die van Fontys algemeen en die van de eigen hogeschool en specifieke werkplek in het bijzonder. Daarna kon een start gemaakt worden met het verkennen van de mogelijkheden binnen of buiten de eigen afdeling of hogeschool, of buiten Fontys.

Om meer recht te doen aan de diversiteit van de deelnemers werd geëxperimenteerd met verschillende werkvormen: wat is de individuele voorkeur en hoe kan deze bijdragen aan het maken van belangrijke loopbaankeuzes? Vanuit de Loopbaan Dilemma Methodiek benadering leek het zinvol na te gaan welke denk- en leerstijl (welk leerprofiel) men erop nahield, hoe men keuzes maakte en wat de voorkeur- leeraanpak was. Eenmaal in dat stadium aangeland, werd toegewerkt naar de toekomst.

STARR toekomstgericht

In de slotfase van de begeleiding (laatste twee dagen en terugkombijeenkomst) werd de STARR analyse toekomstgericht gebruikt om te verwoorden welke taken men vond aansluiten bij de talenten en drijfveren (passie): wat is de huidige en wat is de ideale situatie? Wat zijn de resultaten die men zou willen bereiken? Wat moet er dan gedaan worden? Daarbij werd vertrokken vanuit datgene wat energie gaf, de eigen drijfveren en het zelfbeeld: inzicht in de eigen idealen, waarden en normen en reeds aanwezige of verworven talenten. In samenspraak met de loopbaancoach en andere deelnemers werd gekeken naar de keuzes die men wilde maken en hoe men dan een en ander aan zou kunnen en willen pakken.

Een 'smart' persoonlijk ontwikkelings- en activiteitenplan, rekening houdend met het eigen voorkeur- leerprofiel, werd opgesteld om daadwerkelijk in beweging te komen. Daarbij werd men uitgedaagd om te experimenteren, nieuwe wegen te bewandelen.

De groepstrajecten werden afgesloten met een persoonlijke presentatie van het doorlopen analyse- en leerproces en het beeld dat men van de eigen arbeidsidentiteit had. Hierbij werd geëxperimenteerd met allerlei vormen van presenteren in aansluiting op de talenten en voorkeuren van de deelnemers: powerpoint presentaties, foto- en videomateriaal, muziek, collages, teken- en schilderwerk. Zonder uitzondering waren de presentaties voor zowel de deelnemers als de begeleiding een kroon op het werk, ontroerend, recht in de kern en groots van kwaliteit. Deelnemers gaven hiermee blijk van hun passie en talenten en de manier waarop ze deze wilden ontplooien.

Overige operaties

De procesbegeleiders hielden aantekeningen bij van hun activiteiten en observaties (reflectie-en procesverslagen) en spraken deze met elkaar door. Deelnemers hielden een logboek, een zogenaamd 'loopbaandossier', bij. Verslagen van de bijeenkomsten en reflectieverslagen van de deelnemers werden met elkaar (procesbegeleiders en deelnemers) besproken.

Ten slotte is er een evaluatievragenlijst afgenomen en de bevindingen zijn besproken met de deelnemers tijdens de terugkombijeenkomst. De bevindingen zijn met toestemming van de deelnemers geanonimiseerd besproken met de opdrachtgever en naar de leidinggevenden gestuurd. De afspraak was dat alle verdere communicatie rechtstreeks tussen de deelnemers en hun leidinggevende of de contactpersoon van het Loopbaancentrum zou plaatsvinden.

Lading en operaties

Vanwege de complexe problematiek is ervoor gekozen de Fontys P&O consultants van het Loopbaancentrum, leidinggevenden en medewerkers vooraf

uitgebreid te informeren via een brochure en de website. In overleg met de opdrachtgever van het Loopbaancentrum Personeel en de manager P&O is gekozen voor het werken met het Fontys Competentiewoordenboek, waarin 25 competenties centraal staan. Dit is ook met de deelnemers zo besproken. Er is een maatwerk traject ontwikkeld vanuit de Loopbaan Dilemma Methodiek in overleg met opdrachtgever en manager P&O. Het aanvankelijke trajectvoorstel is intern besproken met andere loopbaanprofessionals binnen de Fontys Hogeschool Personeel en Arbeid.

Voor geïnteresseerden werden informatiebijeenkomsten georganiseerd zodat er in een ongedwongen sfeer voldoende tijd was om allerlei vragen te stellen. De aanmelding voor het interventietraject kon zowel door de leidinggevende als door de medewerker zelf gebeuren. De interventies vonden voornamelijk plaats tussen de procesbegeleiders en de deelnemers. Met de opdrachtgever is voorafgaand aan het interventietraject gesproken om tot maatwerk te komen en na afloop om de bevindingen door te spreken en consequenties voor mogelijke vervolgttrajecten door te spreken. Met de leidinggevendenden is geen direct contact geweest buiten de informatiebijeenkomsten om. Wel kregen zij het geanonimiseerde evaluatieverslag toegestuurd.

Met alle deelnemers werd een uitgebreid intakegesprek gevoerd, waar een begin gemaakt werd met het verhelderen van de dilemma's en eigen sturingsprincipes. Ook werd gesproken over de privacywaarborg en het belang van vrijwillige deelname. Hoewel sommige deelnemers zich sterk gestuurd voelden, moesten ze uiteindelijk zelf beslissen of ze echt mee wilden doen en daarmee zelf de verantwoordelijkheid voor het werken aan de eigen (loopbaan)ontwikkeling wilden dragen.

De deelnemers kwamen tien hele dagen als groep bijeen. Daarnaast werden ze persoonlijk gecoacht en werden er (deels begeleide) intervisiebijeenkomsten georganiseerd. Het totale traject had een looptijd van vijf maanden. De start van het programma, een gezamenlijke lunch met alle betrokkenen, diende als eerste meer informele kennismaking met elkaar. Daar zijn ook de doelstellingen van het traject en de werkwijze rond de intake en het verdere programma uitgelegd. Tijdens de individuele intake is de visie van de dilemmamethodiek verwoord, zoals in hoofdstuk 4 beschreven. In plaats van te werken met het loopbaandossier zoals men dat bij het Loopbaancentrum gebruikte, is gekozen voor het werken met een portfolio waarbij de deelnemers zelf de verantwoordelijkheid droegen voor vormgeving en actualisering.

Sleutelvragen

Voor het stellen van sleutelvragen zijn de concepten van de LDM toegepast om de loopbaanvragen en dilemma's van de deelnemers te verwoorden. De deelnemers hebben naar aanleiding van de intake zelf een verslag gemaakt dat meteen de start was van het eigen loopbaanportfolio. De groepsbijeenkomsten zijn gestart met een uitgebreide kennismaking, waarbij de deelnemers de kans kregen hun verhaal te vertellen (Huijgevoort & Vloet, 2006). Vervolgens is veel tijd besteed aan hun gevoel van "totaal geen energie meer hebben", van "vastzitten, geen kant op kunnen".

Veel aandacht is besteed aan het krijgen van inzicht in de eigen sturingsprincipes. Inzicht in de eigen situatie door vaste gedragspatronen uit het verleden op te sporen (biografisch werken), het duiden van actuele patronen (bewustwording eigen aandeel, het verwerken van verlies), het weglekken van energie en het opsporen van energie gevende activiteiten (zingeving, motivatie en levensthema's, kwaliteiten en valkuilen), levensrollen en levensfasen.

Zo werd gewerkt aan het bewustzijn dat ook zij een keuze hadden en dat ook zij zelf mee konden werken aan verandering (check op de veranderingsbereidheid). Ook is aandacht besteed aan de tegenstelling 'moeten' versus 'willen' veranderen en de relatie tussen henzelf en hun werkomgeving (rol van arbeidsidentiteit). Alle thema's zijn ingeleid en begeleid met opdrachten die pasten bij de vragen die ze hadden en die zoveel mogelijk aansloten op het leerprofiel van de deelnemer. De deelnemers hebben de opdrachten verwerkt in hun portfolio. Er werd op aangedrongen om van elke bijeenkomst een eigen reflectieverslag te maken, wat aan één van begeleiders werd gemaaild en voorzien werd van persoonlijke feedback. Met deze feedback konden de deelnemers telkens nagaan of de manier waarop ze betekenis gaven aan hun situatie herkenbaar, valide was, en of ze op deze manier door wilden gaan of juist zaken wilden bijstellen. Er is telkens gezocht naar zoveel mogelijk afwisselende vormen van aanbieden van de thema's en de opdrachten om zo voor de deelnemers echt maatwerk te realiseren in aansluiting op hun leerstijl, hun leerprofiel.

De coachende, counsellende begeleiding was gericht op het zoeken, beschrijven en doorbreken van energievretende patronen, op het krijgen van inzicht in de eigen sturingsprincipes: visie, waarden en normen, eigen leer- en denkstijl. Ditzelfde gold ook voor de sturingsprincipes (de missie, visie, waarden en normen) van Fontys, respectievelijk het eigen instituut of de eigen afdeling. Vervolgens onderzochten we welke eisen de nieuwe ontwikkelingen binnen Fontys aan medewerkers stelden in termen van competent gedrag en wat dit betekende voor de benodigde ontplooiing en ontwikkeling van hun talenten.

Door telkens terug te komen op de eigen talenten en opgedane ervaringen werkten we aan het vergroten van het zelfvertrouwen van de deelnemers. We werkten er aan dat zij zich bewust werden van hun talenten, van de reeds eerder opgedane ervaringen, van verworven kennis, inzicht en vaardigheid. We gebruikten dit als uitgangspunt om te onderzoeken hoe ze zich dusdanig konden ontwikkelen dat ook voor hen een relevante werkplek en een goed aansluitend, zinvol takenpakket te realiseren zou zijn; met andere woorden: om een antwoord te vinden op hun loopbaandilemma.

Tijdens de groepsbijeenkomsten en intervisie is veel aandacht besteed aan datgene wat energie kost en datgene wat energie oplevert. Het bleek namelijk dat fysieke conditie sterk meebepalend was voor de motivatie, de veranderbereidheid en de actieve inzet bij het zelf sturing geven aan de loopbaan. Naarmate dit duidelijker werd, konden de deelnemers worden gestimuleerd en gecoacht om op zoek te gaan naar 'energizers' en zo zichzelf te 'voeden'. Aan de hand van gerichte, zogenaamde 'sleutelvragen' werden overige dilemma's onderzocht. Er werd vooral gekeken naar de knelpunten die werden ervaren bij het zinvol (waardevol en met plezier) en succesvol vormgeven aan de loopbaan (Kuipers, 2000; Van der Loo & Hermans, 2004).

De begeleiders coachten de deelnemers bij het uitwisselen van ervaringen en het elkaar geven van feedback en tips. Tot hun eigen verrassing bleken zij soms anderen heel goed te kunnen ondersteunen, wat positief werkte voor hun zelfvertrouwen en maakte dat er hechte subnetwerken ontstonden. Deelnemers zochten elkaar soms ook buiten de bijeenkomsten op voor overleg en 'spuien van ervaringen'.

De dilemma's hadden te maken met gebrek aan energie, het (nog) niet bewust zijn van de noodzaak om stil te staan bij de eigen loopbaan, of het ontbreken van de bereidheid daar zelf mee aan de slag te gaan. Bij sommige medewerkers ontbrak de motivatie om de steeds minder werkbare loopbaansituatie echt aan te pakken: met andere woorden de veranderbereidheid was nog gering. Anderen hadden niet altijd een goed beeld van zichzelf, vaak een te negatief beeld. Het beeld dat men had van de organisatie (de missie, visie, regels, systemen, structuur, cultuur, functie-eisen, bevoegdheden en verwachtingen) binnen de eigen afdeling of hogeschool bleek niet altijd duidelijk, laat staan dat men concrete beelden had van de functiemogelijkheden, beschikbare vacatures, pro- of demotieruimte, of van het arbeidsmarktperspectief buiten de eigen organisatie.

Competenties en competentieprofielen

De competentieprofielen die op Fontysniveau voor de verschillende functies waren ontwikkeld, werden gebruikt ter vergelijking met de eigen functie van de medewerkers. Nagegaan werd of de aanwezige competentieprofielen voldoende herkenbaar, valide, voor hen waren. Wanneer dit niet het geval was werd met het Fontys Competentiemoetenboek nagegaan welke competenties men dacht nodig te hebben om de eigen takenpakketten goed uit te kunnen voeren. Doordat iedereen dezelfde terminologie hanteerde bij het verwoorden van benodigde competenties konden ook profielen van andere functies gebruikt worden bij het zoeken naar aansluiting op de eigen talenten en reeds opgebouwde vaardigheid, inzicht en kennis.

Men zou kunnen zeggen dat het hier vooral om *informatiedilemma's* ging. Maar ook als alle informatie voorhanden was, actueel en aansluitend bij de gegeven situatie, konden er keuzes overblijven waar medewerkers tegen op zagen: "blijven of weggaan?", "zelf veranderen of proberen de omstandigheden te veranderen?" Voorbeelden van zogenaamde *keuzedilemma's*. Het maken van keuzes en hiervoor durven gaan (*durfdilemma*) vroeg soms om meer zelfvertrouwen dan de betreffende medewerker op dat moment had. Door de rust te nemen om uitgebreid stil te staan bij de eigen sturingsprincipes, talenten, kwaliteiten en vervolgens die van de organisatie erbij te betrekken, kreeg men van lieverlee meer zicht op de benodigde competenties en hoe men hieraan kon en wilde gaan werken. Door het toegenomen inzicht in de eigen passie, energizers en energievreters, en persoonlijke talenten, groeide ook het zelfvertrouwen bij de deelnemers. Al doende durfde men dan toch keuzes te maken.

Ten slotte bleek het een *vaardigheids- of bekwaamheidsdilemma* om zich echt te gedragen naar de verworven inzichten en gemaakte keuzes. Het bleek moeilijk om het gemaakte plan van aanpak (liefst zo specifiek, meetbaar, aantrekkelijk, realistisch en tijdbepaald: smart) ook daadwerkelijk uit te voeren.

Door steeds het gesprek met betrokkenen aan te gaan over de werkwijze, over de opdrachten en manier van communiceren, is toegewerkt naar een aanpak die voor de deelnemers voldoende herkenbaar zou zijn en daarmee aan validiteit zou winnen. Door de tijdens de bijeenkomsten verzamelde informatie telkens terug te koppelen naar de deelnemers is gewerkt aan het vergroten van de betrouwbaarheid van hun uitspraken. Gedurende de vijf maanden looptijd van het traject werden ze geconfronteerd met hun eigen bevindingen en konden deze als zijnde bruikbaar accepteren, of alsnog enigszins bijstellen.

7.4. Ervaringen en inzichten

Algemeen:

- Het werken met de dilemma methodiek in een groep is een krachtig middel gebleken: de deelnemers herkenden elkaars problematiek, stimuleerden elkaar, vingen elkaar op en gaven elkaar feedback.
- Het stellen van verdiepende vragen om achter de sturingsprincipes van de medewerkers en de organisatie te komen (drijfveren –missie, visie, waarden, normen, talenten– competenties) heeft goed gewerkt.
- Het belang van zelfvertrouwen hebben en energiek zijn, het in beweging kunnen en durven komen, is in dit traject cruciaal gebleken.
- Het onderzoeken van het leerprofiel van de deelnemers stimuleerde de procesbegeleiders om te variëren in werkvormen om zo beter aan te sluiten bij de behoeften van de deelnemers en meer individueel maatwerk mogelijk te maken.

Met behulp van de opmerkingen, reflectieverslagen, eindpresentaties en evaluaties van de deelnemers, de evaluaties van de procesbegeleiders en de bevindingen uit de gesprekken met de consultants van het Loopbaan Centrum is door procesbegeleiders een verslag gemaakt (bijlage 7.1.).

De inzichten in de achtereenvolgende interventiedoelstellingen (omkaderd) worden hieronder afzonderlijk behandeld.

De deelnemers zich bewust te laten worden van hun eigen loopbaanvragen en loopbaanontwikkelingsproces, hen te helpen hun vitaliteit te (her)vinden en te werken aan de doelstellingen zoals die in het plan van het 'Extra Attention Project' staan vermeld.

De toepassing van de concepten en methoden in de interventies heeft in alle gevallen ertoe geleid dat de deelnemers zich in toenemende mate bewust werden van hun eigenlijke loopbaanvragen. Het verhelderen van de persoonlijke dilemma's en leervraag tijdens de intake en eerste bijeenkomsten van het traject was cruciaal. Alle deelnemers die het traject hebben afgerond zijn zich meer bewust van hun eigen loopbaanontwikkelingsproces. Een aantal deelnemers heeft het traject niet tot het eind toe afgemaakt in verband met ziekte, terugplaatsing in oude functie of verandering van baan.

Deelnemers krijgen zelf meer invloed op de eigen situatie: meer eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing, conform het competentiegestuurde, vraaggerichte onderwijsconcept voor studenten en medewerkers binnen Fontys Hogescholen.

De deelnemers hebben het gevoel, mede dankzij de groeps- en coachingsgesprekken tijdens de intervisiebijeenkomsten (*dialoggerichtheid*), meer invloed te hebben gekregen op hun eigen situatie. Hoewel niet iedereen het taalgebruik van het Fontys woordenboek even handig vond hebben alle deelnemers de competenties leren hanteren en een verbinding kunnen leggen met hun talenten en reeds opgebouwde vaardigheid, inzicht en kennis. Men werd zich meer bewust van de noodzaak te zoeken naar balans tussen de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie. In een aantal gevallen leidde dit tot verandering van werkplek.

Deelnemers bepalen wat de betekenis is van werken in hun leven en welke plaats zij in het arbeidsproces willen (her)nemen.

De betekenis van werk in hun leven en de plaats die ze in het arbeidsproces willen innemen, hun arbeidsidentiteit, is voor alle deelnemers duidelijker geworden.

Deelnemers komen in beweging, bepalen de eigen richting en voeren hun persoonlijke plan van aanpak uit als onderdeel van een continu leerproces, een voortdurende professionalisering op weg naar kwaliteitsverbetering.

De deelnemers zijn in beweging gekomen en meer in staat daarbij de eigen richting te bepalen. Ze proberen stap voor stap hun plan van aanpak uit te voeren, voorzichtig experimenterend met nieuw gedrag. Het daadwerkelijk vormgeven aan hun concrete ontwikkelingsplannen bleek echter een complexe taak, waarop ook de contacten met de medewerkers van het Loopbaancentrum Personeel, met de oorspronkelijke en soms ook met de nieuwe leidinggevende van invloed waren. Geconstateerd moet worden dat de continuïteit van het leerproces een zorgpunt is gebleven.

Enkele kritische kanttekeningen bij dit interventietraject

De belangrijkste doelstelling van het traject was dat deelnemers zich meer bewust werden van hun eigen loopbaanvragen, dilemma's en hun ontwikkelprocessen en hier zelf verantwoordelijkheid voor zouden nemen, meer zichzelf zouden gaan sturen.

De deelnemers stuitten daarbij echter op de nodige tegenstrijdigheden: er was niet altijd vertrouwen dat die eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing zouden worden geaccepteerd en gehonoreerd door de organisatie. Men ervoer onvoldoende directe samenwerking in het totale netwerk van dit interventietraject: deelnemers, procesbegeleiders, contactpersonen van het Loopbaancentrum (P&O consultants) en leidinggevendenden van de deelnemers. Tegenstrijdige belangen, maar ook verschillen in visie, bleken hier debet aan. Dit leidde tot een verschil in aanpak tussen de vooral op de medewerker georiënteerde

benadering van de procesbegeleiders (wat wil de medewerker, wat is goed voor hem/haar) en de meer organisatiegeoriënteerde benadering van het Extra Attention Projectteam, P&O consultants en hogeschooldirecteuren. Bovendien was er sprake van een niet altijd even transparante communicatie tussen de betrokken actoren. Dat kwam deels voort uit de keuze om vanuit de procesbegeleiders geen informatie door te spelen naar andere actoren (privacy afspraak), tenzij de deelnemer daar nadrukkelijk om vroeg, deels doordat ook vanuit de organisatie de verantwoordelijkheid van de communicatie bij de deelnemer was gelegd. Deze was echter (nog) niet altijd in staat alle consequenties daarvan te overzien, had de vaardigheden (nog) niet of had (nog) geen vertrouwen in de organisatie. Al met al was er nog niet echt het gevoel met z'n allen gezamenlijk voor de klus te staan: nog geen echte 'learning community'.

Een meer gezamenlijke *doelgerichte benadering* en betere communicatieafspraken zijn in de toekomst dan ook wenselijk. Met name communicatie over waar de organisatie voor staat: wat is de missie, visie van de organisatie, hoe wil men de strategische doelstellingen concreet handen en voeten geven, wat wordt hierbij van medewerkers verwacht, welk competent gedrag wil men zien en hoe kijken medewerkers hier tegenaan?

Gebleken is dat voor een succesvol traject niet alleen de manier waarop de deelnemer zich opstelt cruciaal is, maar ook de rol van de leidinggevende.

Van de leidinggevenden vergt het net zo goed als van de deelnemer een open, *onderzoekende houding*: echte aandacht voor de medewerker, een luisterend oor, naast oog voor de personeelsplanning en al dan niet beperkte budgetten. Het werkte zeer stimulerend wanneer leidinggevenden alert waren op de signalen die uitgezonden werden en de dialoog met hun medewerker aandurften om te kijken waar die met zijn talenten het beste kon functioneren.

Voor medewerkers is het zinvol en werkbaar om aan het realiseren van organisatie-doelen te werken als er wordt uitgegaan van eigen talenten, van dat wat energie geeft, van het eigen potentieel. Feedback op concreet gedrag, op wat men wel en niet goed doet, bleek hierbij een must. Individueel maatwerk, verschil durven maken en zoeken naar mogelijkheden, experimenteren met anders samengestelde takenpakketten in plaats van vast te houden aan starre regelgeving en vertellen hoe het moet, maakte alle verschil en droeg wezenlijk bij aan het in beweging krijgen en houden van medewerkers (*meer speels, experimenterende aanpak*).

Aanbevelingen voor mogelijke vervolg interventietrajecten

Om de kwaliteit van het traject te vergroten, zijn de volgende aanbevelingen gedaan:

1. De visie en uitgangspunten voor de aanpak van het revitaliseringstraject moeten voor alle betrokken partijen en actoren gelijk zijn. Bij voorkeur een aanpak die gericht is op zowel medewerker- als organisatie doelstellingen: alle betrokkenen willen met elkaar werken aan de samenwerking als in een 'learning community'. De consequenties voor deze keuze moet door alle partijen en actoren geaccepteerd worden en terug te zien zijn in aanpak en gedrag. Het gaat dan over het gezamenlijk zoeken naar verbinding tussen de drijfveren, de missie, waarden en normen van het individu en de missie, visie, strategische doelstellingen van de organisatie,

en over het onderzoeken van een gezamenlijke aanpak van de dilemma's die zich hierbij voordoen. Continue reflectie op het effect van het handelen is hierbij gewenst (Admiraal, 2005).

2. Een duidelijk geëxpliciteerde link met het Fontys Personeelsbeleidsplan is gewenst.
3. Er moet een duidelijke, transparante organisatie worden neergezet rond de inbedding van het traject in het Loopbaancentrum. Eenduidige afspraken zijn nodig rond de uitvoering van het traject qua verantwoordelijkheden, wijze van aanmelden, terugkoppeling van informatie, manier van afronden en evaluatie volgens de Plan Do Check Act cyclus.
4. Het is wenselijk om meer preventief te werken door in een eerder stadium medewerkers de kans te geven zich te oriënteren op mogelijke bewegingsruimte, zodat het 'belemmerende vooroordeel rond het Extra Attentie Programma EAP' uit de weg geruimd wordt. Een andere naamgeving is hierbij raadzaam. Dit geldt ook voor het loopbaandossier.
5. Er moet samenhang aangebracht worden tussen de doelstellingen en de verschillende in te zetten instrumenten binnen het Loopbaancentrum. Geadviseerd wordt hierbij de expertise en vergaarde inzichten vanuit het lectoraat Career Development te gebruiken.
6. De communicatie over en weer moet helder zijn: voor iedereen moet inzichtelijk zijn, - bij voorkeur op de voor iedere Fontysmedewerker toegankelijke website-, wat de doelstellingen en werkwijze zijn van het Loopbaan Centrum Personeel en van de specifieke trajecten, en welke instrumenten en begeleidingsactiviteiten worden ingezet.

Veel van deze aanbevelingen zijn inmiddels verwerkt in het preventieve Loopbaan Oriëntatie Traject wat het Loopbaancentrum Personeel momenteel aanbiedt en telkens op basis van evaluaties bijstelt (bijlage 7.2.).

Inzichten in onderzoeksvragen en -bevindingen

Om te beginnen wordt ingegaan op verkregen antwoorden op de deelvragen (omkaderd).

Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?

In de aanpak is gebruik gemaakt van concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek namelijk: van loopbaandilemma's en van de sturingsprincipes van de medewerkers: normen (regels), inzichten ten aanzien van eigen drijfveren, energizers/energievreters, passie, talenten, interesses, behoeften en waarden en leerprofiel (zie hoofdstuk 4). Deze concepten zijn gekozen om medewerkers meer zicht te bieden op zichzelf, de eigen vragen en (loopbaan)dilemma's in hun werk. Ook was er aandacht voor de sturingsprincipes van de organisatie: missie, visie, doelstellingen, gewenst toekomstig gedrag en de daarbij vereiste competenties, competentieprofielen, zodat meer zicht kon worden verkregen op wat de veranderende organisatie van haar medewerkers en nog specifiek van deze deelnemers, vraagt. Met elkaar werd gesproken over de (loopbaan)dilemma's die dit met zich meebracht. Sommige dilemma's kon-

den worden opgelost door managers te vragen duidelijker keuzes te maken, bepaalde regels aan te scherpen of duidelijker uitspraken te doen over taken en bevoegdheden, of wijzigingen aan te brengen in het takenpakket. Andere dilemma's moesten via Persoonlijke Ontwikkelings Plannen worden aangepakt en leidden soms tot verandering van werkplek, of zelfs van functie.

Vanuit het idee dat zicht op het eigen leerprofiel de medewerkers kon helpen tot het formuleren van adequate ontwikkelingsplannen was er aandacht voor dit leerprofiel, toegespitst op de individuele situatie om de loopbaandilemma's op te lossen.

Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?

Uit de evaluaties en de feedback vanuit de deelnemers kan men voorzichtig concluderen dat de 'critical incidents' aanpak met behulp van de STARR analyse een potentieel bruikbare methodiek lijkt voor interactieve interventies, voor het in dialoog met elkaar verbinden van de individuele en organisatorische sturingsprincipes en daarmee het verbinden van individuele ontwikkeling (ID) aan die van de organisatie (OD).

Het in vrije volgorde completeren van de STARR analyse bood betrokken medewerkers de ruimte om flexibeler om te gaan met de analyse aanpak, meer in aansluiting op eigen werkwijze en leeraanpak. Het wisselen van de gerichtheid, nu eens op het heden, dan weer op het verleden of de toekomst, bood hen experimenteeruimte, prikkelde hun vindingrijkheid en verbeeldingskracht.

De Socratische dialoog, Delphi aanpak en intervisiegesprekken hielpen om een verdiepend gesprek tussen de deelnemende onderwijsmedewerkers op gang te brengen waardoor de sturingsprincipes van individuele medewerkers en die van de organisatie meer dan voorheen met elkaar verbonden konden worden. Het leidde voor een aantal deelnemers ook tot hernieuwde dialoog met de eigen manager.

In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?
--

Alle medewerkers die deelgenomen hebben aan het traject zijn tevreden over de interactieve vorm waarop ze betrokken zijn in dit ontwikkelingsproces. Door aan de hand van essentiële situaties steeds in te zoomen op hun concrete ervaringen uit het heden en (recente) verleden en deze goed te analyseren zijn de medewerkers zich steeds meer bewust geworden van hun eigen sturingsprincipes en die van de organisatie.

De medewerkers zijn zich meer bewust van hun talenten, van hun sterke en minder sterke kanten en van wat dat betekent voor hun gedrag, voor het zoeken van balans tussen eigen belang en organisatiebelang. Men gaf aan handvatten te hebben gekregen om bewuster vorm te kunnen geven aan eigen ontwikkel- en actieplannen.

Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?

- het feit dat men eindelijk rustig de tijd kreeg om te reflecteren op de per-

soonlijke ervaringen en dat men de opgekropte negatieve gevoelens kon uiten in een vertrouwde open sfeer.

- de persoonlijke aandacht tijdens de groepsbijeenkomsten, de uitwisseling van ervaringen met andere deelnemers en de individuele coachingsgesprekken.
- het werken met een groep(je) is een krachtig middel gebleken: de deelnemers herkenden elkaars problematiek, stimuleerden elkaar, vingen elkaar op en gaven elkaar ook feedback.

Succesfactoren bij de deelnemers

De talenten, de competenties die voor medewerkers van belang bleken bij het vormgeven aan hun loopbaan, zijn:

- energiek, initiatiefrijk gedrag vertonen
- veiligheid voor zichzelf creëren
- openstaan voor wat er om je heen gebeurt: het willen meedoen, luisteren, vertellen
- ruimte scheppen om na te denken: bezinning, bewustwording, reflectie
- anderen opzoeken om de dialoog mee aan te gaan en zo eigen gedrag betekenis te kunnen geven
- durven loslaten, oude beelden durven herzien, al zoekend wat nieuws uitproberen

Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?

Bij het werken met dit soort groepen, waar complexe problematiek speelt, is het noodzakelijk dat de begeleiding gedaan wordt door professionals, experts in het werken met complexe levens- en loopbaanvragen (zoals hoe om te gaan met verliessituaties en de gevoelens die dit oproept). De loopbaanprofessional moet systematisch kunnen werken met een methodisch kader en vele handvatten (uiteenlopende instrumenten en hulpmodellen) tot zijn beschikking hebben. De loopbaanbegeleider moet in staat zijn de eigen grenzen aan te geven en waar nodig door te verwijzen naar andere relevante disciplines.

Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?

Zoals hierboven al beschreven, zijn de volgende genoemd:

- rustige veilige omgeving voor de medewerker om op verhaal te komen en zijn verhaal te kunnen doen;
- uitgaan van wat energie geeft, van het eigen potentieel, de talenten;
- open, *onderzoekende houding* van de leidinggevende: echte aandacht voor de medewerker, een luisterend oor;
- oog voor de personeelsplanning en al dan niet beperkte budgetten;
- feedback door anderen, met name door de direct leidinggevende op concreet gedrag, op wat men wel en niet goed doet;
- een gezamenlijke doelgerichte benadering: met name communicatie over waar de organisatie voor staat. Wat is de missie, visie van de organisatie? Hoe wil men de strategische doelstellingen concreet handen en voeten geven? Wat wordt hierbij van medewerkers verwacht? Welk competent

- gedrag wil men zien? En hoe kijken medewerkers hier tegenaan?
- goede communicatieafspraken;
 - individueel maatwerk, verschil durven maken en zoeken naar mogelijkheden, experimenteren met anders samengestelde takenpakketten in plaats van vast te houden aan starre regelgeving en vertellen hoe het moet.

In vergelijking met de beginsituatie geven de betrokken medewerkers aan vooral op de werkplek zelf te willen leren. Het gesprek met de leidinggevende, een reflectieve dialoog, wordt als zeer wezenlijk bestempeld. Het aan de orde stellen van de talenten van de medewerkers, het bewust verwoorden van wat men juist krachtig gedrag vindt met positieve resultaten, draagt bij aan de goede sfeer. Continue aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling is momenteel nog niet realistisch haalbaar.

Wanneer men de startsituatie (figuur 7.2) vergelijkt met de eindsituatie (figuur 7.4), dan

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Binnen de Fontys organisatie bestaat er een variëteit aan leeraanbod, soms individueel gericht, soms groepsgewijs. Een belangrijk deel van het aanbod bestaat uit trainingen</i>	<i>Binnen competentie management werd de medewerker vooral zelf geacht verantwoordelijkheid te nemen voor zijn loopbaanontwikkeling, uitgaande van de eigen werksituatie</i>
<i>Fontysbreed is er een uitgebreid instrumentarium ontwikkeld (competentieprofielen, een competentie-scan op CD, diverse tests via het Mobiliteitscentrum en informatie over procedures en competentie management op het intranet, met links naar relevante sites). Er is echter nog geen sprake van een breed draagvlak voor de competentieprofielen en de informatie komt nog slechts beperkt door bij de medewerkers</i>	Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'
<i>De sturingsprincipes van de organisatie (doelen, functies, competentieprofielen) vormen het uitgangspunt voor loopbaanontwikkeling</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
<i>Het streven is om jaarlijks COP gesprekken te houden en in een later stadium beoordelingsgesprekken volgens een jaarcyclus op geplande momenten</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling.

Fig. 7.2 Startsituatie Revitaliseringsproject (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

kunnen we constateren dat er sprake lijkt van een zekere verschuiving naar de meer ontwikkelingsgerichte benadering, zoals in de projectdoelen als gewenst resultaat is geformuleerd.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Binnen de Fontys organisatie bestaat er een variëteit aan leeraanbod, soms individueel, soms groepsgewijs. Er wordt in toenemende mate rekening gehouden met de specifieke medewerkerssituatie</i>	<i>Binnen competentie management werd de medewerker vooral geacht zelf verantwoordelijkheid te nemen voor zijn loopbaanontwikkeling, uitgaande van de eigen werksituatie</i>
<i>Het Fontysbreed ontwikkelde instrumentarium (competentieprofielen, een competentie- scan op CD, diverse tests via het Mobiliteitscentrum en informatie over procedures en competentie management op het intranet, met links naar relevante sites, worden door afdeling P&O nadrukkelijker onder de aandacht gebracht van de medewerkers en hun leidinggevers. Er was meer aandacht besteed aan het zoeken naar draagvlak voor de competentieprofielen</i>	<i>Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'. Men zou deze open dialoog ook graag met de direct leidinggevende willen hebben.</i>
<i>De sturingsprincipes van de organisatie (doelen, functies, competentieprofielen) vormden nog steeds het uitgangspunt voor loopbaanontwikkeling, maar de sturingsprincipes van de medewerker krijgen nu meer aandacht</i>	<i>Passie en talenten van medewerkers worden meegenomen in de Persoonlijke Ontwikkelings Plannen van medewerkers</i>
<i>Het streven om jaarlijks COP gesprekken te houden en in een later stadium beoordelingsgesprekken volgens een jaarcyclus op geplande momenten, blijft gehandhaafd</i>	<i>Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling</i>

Fig. 7.4 Eindsituatie Revitaliseringsproject (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?
--

Het verwoorden van de theoretische conceptuele kaders en de daarop aansluitend gekozen methoden van aanpak, het zoveel mogelijk in gezamenlijk overleg 'laden' van de casuïstiek, heeft met name bij de procesbegeleiders geleid tot ervaringen en bruikbare inzichten.

Het analyse schema van Geurts heeft onderzoeker geholpen bij het formuleren van inzichten ten aanzien van de onderzoeksvragen, met name ten aanzien van het belang van passie en drijfveren. Waar krijgt de medewerker energie van? Wat kost hem energie? Ervaringsgegevens van dit traject van deelnemers, procesbegeleiders en andere betrokkenen laten zien dat medewerkers eerst voldoende energie moeten hebben om überhaupt over de eigen loopbaanontwikkeling na te kunnen denken, alvorens concrete plannen te kunnen maken om ook aan die ontwikkeling te gaan werken.

Door gebruik te gaan maken van de term *loopbaan fitness*, kon de aandacht voor de energie nog eens worden benadrukt. In plaats van vooral te zoeken naar de match - de fit - of je wel in een bepaalde functie past, concluderen we op basis van de hier opgedane ervaringen dat de focus zou mogen verschuiven van energievreters en dilemma's naar datgene wat medewerkers energie geeft en wat ze al aan talenten in huis hebben, al aan ervaringen hebben opgedaan in situaties waar ze zich energiek en krachtig voelden. In plaats van het verzamelen van reflecties in een zogenaamd 'loopbaandossier' zou men beter kunnen spreken over een portfolio omdat dit, mede vanwege de parallel met studenten binnen het competentiegestuurde onderwijs, een veel positievere associatie oproept, richting leren en ontwikkelen. De term 'Loopbaandossier' werd door de deelnemers sterk verbonden met het personeelsdossier dat in hun geval sterk negatieve associaties oproep, omdat daarin vooral de min- en kritiekpunten, de opmerkingen over conflictsituaties opgenomen waren. Het portfolio daagde volgens hen veel meer uit om te vertrekken vanuit de talenten en energie.

Door nu de nadruk te leggen op de voor de deelnemers bekende en vertrouwde, goed aanvoelende praktijksituaties en de betekenis hiervan voor hun loopbaanwensen (juist niet meer op de situaties waarin men vastliep) bleken de medewerkers gestimuleerd te worden om actief op onderzoek uit te gaan en in beweging te komen en te blijven. Dat wil zeggen, te blijven onderzoeken hoe zij hun werk zinvoller, waardevoller en succesvoller kunnen inrichten, en te reflecteren en zo te blijven leren, te blijven professionaliseren. Mede dankzij de in dialoog verkregen feedback van kritische anderen, 'critical friends' (Ponte, 2003) konden medewerkers (beginnen te) leren hun loopbaan doelgerichter vorm te geven op een manier die recht deed aan de eigen doelstellingen en waarden en die van de organisatie.

De bevindingen uit dit traject kunnen mijns inziens gerelateerd worden aan het door Reynaert e.a. (2005, p.42; 2006) ontwikkelde concept van de 'grondhoudingen' wat uitgesplitst is in vier aspecten: *doelgericht, onderzoekend en reflecterend, speels-experimenterend en dialooggericht*. Dit concept lijkt potentieel bruikbaar bij het ontwikkelen van competent gedrag en zou dan ook een plek mogen krijgen binnen de loopbaanmethodiek.

Omdat in dit project gebleken is dat aandacht voor de energie die medewerkers hebben voor en door hun werk cruciaal is, werd hier in de volgende projecten volop aandacht aan besteed. Het is vooral belangrijk om positief te starten: bij loopbaanfitness, bij wat energie geeft, waar de passie ligt en wat medewerkers aan de organisatie bindt, wat hen boeit, om daarna pas op de dilemma's in te gaan. Ook is het inzicht uit het eerste project bevestigd dat de STARR analyse bruikbaar lijkt zowel voor analyse van essentiële werksituaties in het (recente) verleden als om te experimenteren naar gewenste toekomst situaties.

7.5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de manier waarop de Loopbaan Dilemma Methodiek als onderliggend kader is gebruikt in interactieve interventies.

In paragraaf 7.3. is een beschrijving gegeven van de concrete operaties. Onderstaand worden nog even de concepten, methoden en lading aangestipt, om tenslotte de ervaringen en verworven inzichten kort samen te vatten. In fig. 7.5 zijn de ervaringen en inzichten verwerkt. In het schema van Geurts e.a. is schuingedrukt wat men op basis van de bevindingen uit dit project anders zou willen qua concepten, methoden, lading en operaties.

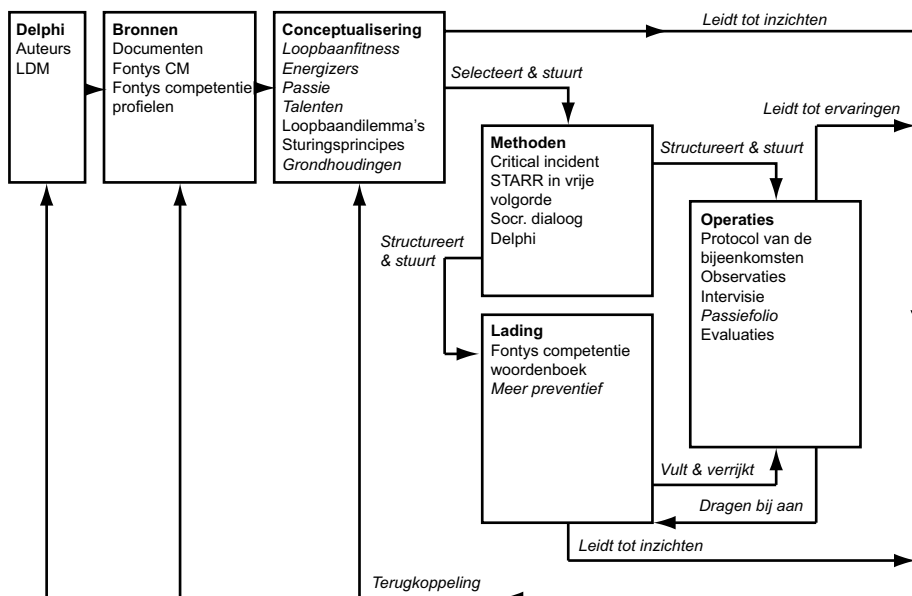


Fig. 7.5 Modelvorming bij interventies eindfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

Kritische kanttekeningen

Het interventieproject kent duidelijk beperkingen: er is sprake van een zeer beperkte groep deelnemers (eerste pilot slechts 8 deelnemers, van wie 5 het traject hebben afgerond en tweede pilot slechts 7 deelnemers, respectievelijk 4 ook echt afgerond). Hiermee zijn er slechts een klein aantal respondenten op evaluaties en er zijn geen diepgaande interviews gehouden om de onderzoeksvraagstellingen nader uit te diepen, ook niet in een latere fase. Dit heeft niet alleen te maken met de hectiek binnen het onderwijs en de toch al tijdrovende tijdsinvestering die vanuit het project van de mensen gevraagd werd maar vooral met de emotioneel beladen situatie. Deelnemers hadden sterk het gevoel een negatief stempel te krijgen vanwege hun betrokkenheid bij dit traject. Men wilde er dan ook naderhand liefst niet meer mee geassocieerd worden, ondanks het gegeven dat –zoals zij zelf aangaven– voor henzelf een aantal positieve ontwikkelingen merkbaar in gang waren gezet. De bijdrage van dit onderzoeksproject moet vooral gezocht worden in de procesbeschrijving op basis van observaties, mondelinge en schriftelijke rapportages, waarbij het verhaal van alle betrokkenen, ook van de procesbegeleiders, centraal stond. Geheel conform constructivistische opvattingen over leren, klinken in deze procesbeschrijving de ervaringen en opgedane inzichten door. Een en ander heeft geleid tot overdracht aan de medewerkers van het Fontys Loopbaancentrum Personeel en het naar de opgedane inzichten

bijstellen van de aanpak. Momenteel wordt het geactualiseerde traject als preventieve training organisatiebreed aangeboden aan medewerkers.

In het volgende hoofdstuk wordt het derde project beschreven, waarin gebruik is gemaakt van de opgedane inzichten. De begrippen passie, energizers/ energievreters en loopbaanfitness zijn bijvoorbeeld ingezet bij de procesbegeleiding, de grondhoudingen zijn vooral gebruikt bij de bewustwording van de sturingsprincipes. In plaats van de term loopbaandossier is het begrip passiefolio ingevoerd onder verwijzing naar het portfolio wat studenten moeten maken om verantwoording af te leggen van hun persoonlijk competentie ontwikkelingsproces.

8

8. Over competenties van VO medewerkers

In dit hoofdstuk wordt het derde project uitgewerkt. Na een korte beschrijving van de specifieke onderwijsorganisaties (8.1.) en de stand van zaken ten aanzien van HRM (8.2.) wordt beschreven hoe de theoretische concepten van de Loopbaan Dilemma Methodiek en de STARR analyse zijn ingezet in het 'competentie'project (8.3.). Door een stapsgewijze beschrijving van de interactieve interventies, de operaties, die sterke overeenkomst vertonen met de interventies uit het eerste project, ga ik op zoek naar antwoorden op de onderzoeksvragen. Bij deze beschrijving volgen we net als bij de eerdere projectbeschrijvingen het ontwerpmodel van Geurts e.a. Vooral in het belang van de deelnemende school zelf en dat van scholen die zich qua situatie hierin herkennen worden de ervaringen en inzichten van de interventies samengevat (8.4.). De inzichten op basis van de interventies worden samengevat, daarnaast wordt uiteraard nagegaan of en in hoeverre er antwoorden op de onderzoeksvragen zijn af te leiden uit de procesverslagen, de reflecties van de betrokken medewerkers, de evaluatievragenlijsten en de projectresultaten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte beschrijving van het voortschrijdend inzicht en de daarop gebaseerde conclusies naar vervolgprojecten toe (8.5.).

8.1. Context van de interventie

Dit project betreft het zogenaamde *ISIS competentieproject op drie scholen voor Voortgezet Onderwijs (VO)* in Noord-Brabant en Limburg (van VMBO t/m VWO) in de schooljaren 2004/05-2005/06. Er waren veel externe ontwikkelingen: de invoering van de Wet Beroepen in het Onderwijs (BIO), de grotere nadruk op kwaliteitsverbetering, de noodzaak van invoering van competentieprofielen in het kader van het ingevoerde functiewaarderingssysteem (FUWASYS) en óók nog eens inhoudelijke, onderwijskundige ontwikkelingen.

Door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) waren competentieprofielen met zeven competenties ontwikkeld voor de verschillende in salarisschaal onderscheiden docentfuncties (zogenaamd LB, LC en LD niveau) en schoolleiders. Dit alles riep de nodige vragen op bij de medewerkers van scholen voor VO.

Zij zagen zich hiermee voor talloze dilemma's geplaatst die nog eens versterkt werden door specifieke ontwikkelingen binnen de eigen organisatie. Velen worstelden met de vraag:

"Wat wordt er eigenlijk van mij verwacht in deze veranderende situatie?"

Voorbeelden van (loopbaan)dilemma's van deze onderwijsmedewerkers waren:

"Hoe blijf ik mezelf, kan ik nog gewoon leraar zijn of wordt er veel meer van mij verwacht; en hoe moet ik dan aan deze verwachtingen voldoen?"

"Hoe kan ik mijn inhoudelijke expertise 'veilig stellen'?"

"Hoe zorg ik dat ik als onderwijsmedewerker mag meepraten, meer invloed krijg?"

"Hoe zorg ik dat ik niet nog meer werk en nog minder vrije tijd heb?"

"Hoe zorg ik ervoor dat ik in een hogere salarisschaal kom?"

De managementteams van de drie VO scholen wilden met invoering van een competentieproject medewerkers helpen adequaat om te gaan met de onzekerheid die alle veranderingen en vernieuwingen met zich meebrachten. Zij veronderstelden dat medewerkers hierdoor beter in staat zouden zijn hun loopbaandilemma's te hanteren en daardoor (weer) gemotiveerd aan hun eigen doelen en aan de organisatiedoelen zouden kunnen werken.

ISIS, een landelijk bureau ter ondersteuning van de kwaliteitsverbetering en professionalisering van onderwijsmedewerkers in het VO, had besloten om met ingang van schooljaar 2004/05 een tweejarig competentieproject in gang te zetten naar analogie van het Fontys Competentieproject, en zo ervaring op te doen met het invoeren van zowel competentie-management als -development in onderwijsorganisaties voor het Voortgezet Onderwijs. Competentiemanagement werd hierbij gezien als een methode om de kwaliteiten en ambities van individuele medewerkers en de kwaliteiten en doelstellingen van de organisatie op elkaar af te stemmen. Bij competentie-development ligt het accent veel meer op het verder ontwikkelen en blijvend optimaliseren van de kwaliteiten van individuele medewerkers en de kwaliteiten van de organisatie om adequaat te kunnen blijven functioneren. Hiermee was dit project te beschouwen als een onderdeel van HRM, HRD.

In dit interventieproject werd gewerkt vanuit de ambities en doelen van de organisatie én vanuit de ervaringen en ideeën van individuen in die organisatie. Juist de voortdurende wisselwerking tussen 'top down' en 'bottom up' zou immers motivatiebevorderend kunnen werken. De contexten van de drie scholen zijn apart beschreven om de specifieke doelen en dilemma's van de scholen te expliciteren en te laten zien hoe de procesbegeleiders maatwerk probeerden te leveren voor de specifieke schoolcontext. Het ontwerp voor de interventies, het raamwerk, was echter voor de drie scholen gelijk, omdat zowel de ISIS projectorganisatie als de betrokken schoolorganisaties wilden weten of deze

gekozen interventieaanpak bruikbaar, potentieel veelbelovend, is.

Als hoofddoelstellingen van het project zijn geformuleerd:

1. onderzoeken of het implementeren van competentie management een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van een onderwijsinstelling naar een lerende organisatie;
2. onderzoeken of de gehanteerde methode een zinvolle manier is om competentie management te implementeren;
3. ervaring opdoen met en inzicht verschaffen in mogelijke problemen die samenhangen met de implementatie van competentie management in een onderwijsorganisatie die zich wil ontwikkelen naar een lerende organisatie, volgens de kenmerken van Senge (2002, p. 6-7; zie paragraaf 5.3 voor toelichting): “Een gedeelde visie, gebruik van mentale modellen, systeemdenken, teamleren en persoonlijk meesterschap”. In paragraaf 8.3. wordt beschreven hoe er in dit project aan deze kenmerken van een lerende organisatie gewerkt is.

Met als op te leveren projectresultaten per deelnemende school VO:

1. bekendheid met competentie management bij alle medewerkers;
2. een set door de directeur goedgekeurde competentieprofielen;
3. tenminste twee MT leden die getraind zijn in het voeren van Competentie Ontwikkelings Plan (COP) gesprekken;
4. ervaring bij het implementeren van competentie management en het voeren van COP-gesprekken;

8.2. HRM Doelstelling van het project

Om in te kunnen spelen op de diverse interne en externe ontwikkelingen is door de scholen dit competentieproject ingezet. In het qua opzet vergelijkbare competentie managementproject van Fontys (2001) is bij het ontwikkelen van competentieprofielen gewerkt met zogenaamde klankbord- en profielgroepen. Klankbordgroepen waren samengesteld uit vertegenwoordigers van management, medezeggenschapsraad en een selectie uit sleutelfiguren die goed zicht hebben op de diverse functies binnen de school. Profielgroepen bestonden uit vertegenwoordigers van de functie waarvoor een competentieprofiel ontworpen moest worden. Naar het voorbeeld van Fontys is op alle drie de scholen die meededen aan dit ISIS project gewerkt met klankbord-groepen en profielgroepen. Er is gebruik gemaakt van het op maat gemaakte ‘ISIS’ competentiewoordenboek, een maatwerk COP gesprekstraining en er zijn COP gesprekken gevoerd tussen leidinggevenden en medewerkers. Naast onderzoeker zijn vanuit Fontys twee procesbegeleiders ingeschakeld die ervaring hadden met de invoering van competentie management binnen het eigen onderwijsinstituut.

School 1

Deze school verkeerde in de bijzondere situatie dat drie van de vier directieleden nieuw waren, waarbij de manager personeelszaken vanuit een functie in het bedrijfsleven kwam. Dit betekende dat er nog geen sprake kon zijn van een hecht samenwerkend managementteam. Er waren al eerder SBL-competentiebeschrijvingen ontwikkeld, gebaseerd op FUWASYS Voortgezet Onderwijs; deze waren in combinatie met de portfoliagedachte gehanteerd

bij het aantrekken van nieuwe medewerkers en bij het benoemen van zittend personeel in LC functies. Competentiemanagement voor medewerkers stond hiermee nog in de kinderschoenen en bovendien was er bij een aantal personeelsleden een zekere mate van onvrede over het traject van functie-toewijzing. De eind 2004 uitgewerkte notitie ten aanzien van missie, visie en strategische doelstellingen was gericht op permanente professionalisering van medewerkers om zo een lerende organisatie te kunnen zijn. Ten aanzien van het personeel stonden de kenmerken van Senge's lerende organisatie: *teamleren, persoonlijk meesterschap, gezamenlijke visie, het in integrale verbanden ter discussie durven en kunnen stellen van denkbeelden, centraal*.

Eén van de doelen van dit project was om in samenspraak met de medewerkers competentieprofielen uit te werken; deze moesten vervolgens als uitgangspunt dienen voor de ontwikkeling van medewerkers, ten bate van de organisatieontwikkeling. Als deze competentieprofielen voldoende herkenbaar waren voor de medewerkers wilde men starten met jaarlijkse Competentie Ontwikkelings Plan (COP) gesprekken.

De daarop aansluitende ontwikkel- en leeractiviteiten zouden zoveel mogelijk door de medewerkers zelf ontworpen moeten worden, bij voorkeur 'dichtbij' de eigen werkplek. Samenwerken en zelfontwikkeling werden als (gewenste) kerncompetenties van de organisatie genoemd. Men beschouwde deelname aan dit project als een uitstekende gelegenheid om tegelijkertijd de ontwikkeling naar een lerende organisatie (OD) en de professionalisering van medewerkers in termen van competenties (ID) te kunnen verwezenlijken. Het management, hoewel zelf nog niet echt op elkaar ingespeeld, leek er klaar voor.

Bij de eerste klankbordgroepbijeenkomst bleek echter dat de moeilijke bereikbaarheid van sommige managementleden remmend werkte op de start en voortgang van het project. In een algemene personeelsvergadering heeft de procesbegeleider gepoogd de medewerkers warm te maken voor competentie management en hen ook, vanuit eigen concrete ervaringen binnen Fontys en als lid van de Bestuurscommissie Voortgezet Openbaar Onderwijs Tilburg, betrokken bij de ontwikkeling van het denken over competentie management in het voortgezet onderwijs in de praktijk.

De start binnen deze school was lastig: medewerkers voelden zich aanvankelijk niet zo betrokken, vroegen zich af in hoeverre dit project toch top down van karakter was en hadden behoefte aan meer informatie en communicatie. Na de ingelaste voorlichtingsbijeenkomst voor al het personeel en een workshop om te oefenen met het maken van STARR analyses en met het kiezen van competenties kon toch de eerste profielwerkgroep van start. Uiteindelijk zijn er in totaal vijf competentieprofielen opgesteld: voor de docent LB (met een uitsplitsing naar de mentor- en sectievoorzittersrol), de LC docent, de LD docent, de LC coördinator en het schoolleidingteam.

Om hiertoe te komen zijn er drie klankbordgroepbijeenkomsten geweest, evenals bijeenkomsten van profielgroepen. Het management had er nadrukkelijk voor gekozen om niet zelf aan de profielgroepen deel te nemen (met uitzondering uiteraard van die van de schoolleiding) maar alleen de introductie wat betreft de plaats van dit project in het totale schoolgebeuren te verwoorden. De profielgroepen bestonden zoveel mogelijk uit een brede vertegenwoordiging van onderwijzend personeel, inclusief vertegenwoordigers van de personeelsraad.

De school slaagde er in voor de vier profielwerkgroepen (LC/LD profiel werd in één en dezelfde profielwerkgroep opgesteld) voldoende mensen te werven die een representatieve vertegenwoordiging van de docenten vormden en zelf (graag) mee wilden meedoen aan dit traject. De groepen zijn in totaal vier keer (eind mei, in juni en na de zomervakantie in augustus) bij elkaar gekomen. Uiteindelijk zijn in de klankbordgroep de profielen besproken en ter accordering aan de directeur voorgelegd.

In fig. 8.1 is schuingedrukt de stand van zaken weergegeven aan de start van het project. Te zien is dat de uitgangssituatie nog veel de beheersmatige aspecten betreft. Met dit interventieproject wilde men een meer ontwikkelingsgerichte aanpak bereiken. Anders gezegd: ook de niet cursieve aspecten uit de rechterkolom realiseren.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Er was ruimte voor de medewerkers om aanvragen in te dienen voor deelname aan conferenties, studiedagen, trainingen, opleidingen</i>	<i>Men wilde wel graag dat medewerkers hun eigen ontwikkelingsplannen ontwierpen met het oog op verbetering van de eigen kwaliteiten</i>
<i>Er waren SBL competentieprofielen aanwezig maar die werden als erg omvattend en minder bruikbaar ervaren (te tijdrovende aanpak) en waren vanwege de inhoudelijke kenniscomponenten alleen voor docenten en schoolleiders geschikt. Ze werden wel gebruikt bij instroom van nieuwe medewerkers en voor de inschaling van LC en LD docenten</i>	Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'
<i>Er was nog geen sprake van een samenhangende missie en visie waar het management eenduidig uiting aan gaf. over was. Het draagvlak bij medewerkers voor concrete taakuitvoering conform de gehanteerde missie, visie en doelstellingen was nog beperkt</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
<i>Het streven was om jaarlijks op geplande momenten gesprekken te voeren met de medewerkers. In het verleden waren functioneringsgesprekken niet altijd jaarlijks gevoerd. Hierin wilde men verandering aanbrengen</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 8.1 Startsituatie VO project school 1 (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

School 2

Bij de start van het project was voor deze categorale VMBO school duidelijk dat er al vele bewegingen richting competentie management waren ingezet; competentie management beschouwde men, mede met het oog op beoordeling

(en mogelijke beloningsdifferentiatie), als onderdeel van integraal personeelsbeleid. De schoolleiding had zich al eerder door een aantal externe deskundigen laten adviseren en er waren door de CAO verplichting om te komen tot differentiatie tussen docenten LB, LC en LD, competentiebeschrijvingen gemaakt met FUWASYS als uitgangspunt. Dit had de nodige frustraties opgeleverd bij het personeel, bijvoorbeeld doordat een aantal leerkrachten tegen hun verwachting in niet in de LC schaal geplaatst werd.

Vanuit de directie was er de afgelopen jaren stevig op ingezet de organisatie te stroomlijnen en (op papier) zo transparant mogelijk te maken.

Men erkende dat een en ander nog niet in samenhang beschreven was met de, overigens nog niet helemaal uitgewerkte, missie en visie van de school. Competentiemanagement werd vooralsnog gezien als een instrument om te (be)oordelen; het werd noch in het onderwijs aan de leerlingen, noch door het personeel als een middel gebruikt om het leer-, werkproces te richten en te structureren. Ook werd het nog niet gezien als middel om leerlingen (en medewerkers) te coachen in hun leer- en (competentie) ontwikkelingsproces.

Vanwege de sterke nadruk op beoordelen, was er bij medewerkers weinig draagvlak voor deze inzet van competentie management. Hier wilde de schoolleiding verandering in brengen door haast te maken met de uitwerking van de missie en visie en door de link te gaan leggen met een ontwikkelingsgericht HRM-beleid. Men wilde professionalisering van medewerkers door middel van competentie management hierbij centraal stellen.

Het ISIS competentieproject leek hen hiervoor een bruikbare ingang te bieden, met de focus op onderwijsontwikkeling in de richting van een lerende organisatie (OD) met oog voor kwaliteitsborging. De leidinggevendenden stonden ervoor open om mee te gaan in deze benadering vanwege hun grote behoefte om afstemming en draagvlak te genereren bij de medewerkers en hen zo te stimuleren tot verdere individuele ontwikkeling (ID).

De leidinggevendenden zelf wilden zich ontwikkelen in het voeren van doelgerichte COP-gesprekken.

Vanuit de gedeelde behoefte van docenten en leiding aan meer samenspraak was er in de profielgroepen bij docenten en coördinatoren van meet af aan sprake van een constructieve houding. In het kader van dit project zijn er door de procesbegeleider, die zelf als teamleider en lid van een klankbordgroep ervaring had opgedaan met de invoering van het Fontys competentieproject, twee gesprekken met de directie gevoerd om tot een goede positionering van dit project binnen de school te komen. Vervolgens heeft hij twee bijeenkomsten van de klankbordgroep begeleid waaraan ook een vertegenwoordigster van het ondersteunend personeel deelnam. Er is gebouwd aan twee profielen: die van coördinator en LC-docent. Tevens is er een aanzet gemaakt voor het profiel van de LB-docent omdat men de werkwijze binnen het ISIS project een goede aanvulling, of zelfs alternatief vond voor het eerder op basis van FUWASYS ontwikkelde LB profiel. Per profielgroep waren er 'slechts' twee bijeenkomsten. De eerste keer is hier vanuit agendatechnisch oogpunt van de school noodgedwongen voor gekozen. Uiteindelijk was er veel tevredenheid over deze gang van zaken.

In de eerste bijeenkomst werd aandacht besteed aan het proces en aan het goed uitwerken van de STARR-analyse(s). De tijd tussen de vergaderingen

was voor alle deelnemers van de profielgroepen en voor de procesbegeleider heel geschikt om een en ander nog eens in alle rust te overdenken en te overleggen. In de praktijk bleek dat het erg moeilijk was voor deelnemers om de (eerste) bijeenkomst individueel voor te bereiden. Vaak kwam het er niet van. De eerste bijeenkomsten van de twee profielgroepen bleken echter dusdanig motiverend, dat de tweede bijeenkomst van de profielgroepen uitermate goed werd voorbereid. Men wist nu beter wat er van hen verwacht werd. In figuur 8.2 is te zien dat ook deze school aan de start van het project nog sterk beheersmatig gericht was.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Vanuit het management werden aanvragen van medewerkers voor deelname aan conferenties, studiedagen, trainingen, opleidingen gestimuleerd en gefaciliteerd</i>	<i>Hoewel men de verantwoordelijkheid bij medewerkers wilde neerleggen voor de eigen ontwikkelingsplannen, ging er van het management toch een zekere sturing uit</i>
<i>Er waren SBL competentieprofielen aanwezig maar vanwege de associatie met beoordelings- en beloningsaspecten riep dit de nodige weerstand op en werden nog beperkt toegepast in gesprekken met de leerkrachten</i>	Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'
<i>Er was wel een missie en visie uitgewerkt, maar de samenhang met de strategische doelstellingen was nog niet voor iedereen duidelijk. Het beheersmatige aspect van HRM kreeg vooralsnog meer aandacht dan het ontwikkelingsgerichte aspect</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
<i>Het was het streven om volgens een jaarlijkse cyclus gesprekken te gaan voeren: in het verleden waren functioneringsgesprekken niet altijd jaarlijks gevoerd. Hierin wilde men verandering aanbrengen</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 8.2 Startsituatie VO project school 2 (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

School 3

Deze school stond te popelen om mee te mogen doen met dit project omdat het volgens het management naadloos aansloot bij een eerder traject binnen alle geledingen van de school gericht op visie, schoolplan en integraal personeelsbeleid. Men wilde heel graag gezamenlijk met competentieprofielen voor medewerkers aan de slag om voor de diverse functies, rollen (inclusief directie) zo 'bottom up' mogelijk na te denken over de gewenste competenties en hoe hier dan ontwikkelingsgericht mee om te gaan. Eerdere ervaringen met het door de SBL opgestelde profiel rondom selectie van de nieuwe directeur waren veelbelovend, evenals ervaringen met stagiaires die in hun opleidings-traject al gewend waren om competentiegericht werken. Dit betekende voor

de startsituatie: een enthousiaste jonge rector, betrokken deelnemers in de klankbordgroep, een open sfeer, goede communicatie, prettige onderlinge verhoudingen. Een school die niet voorop wilde lopen met vernieuwingen, maar gebruik wilde maken van de positieve resultaten van innovaties op andere scholen. Bij vrijwel alle direct betrokkenen waren er hooggestemde verwachtingen over de invoering van competentie management.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Op deze school was er veel in beweging. Door een enorme groei aan leerlingen moesten er veel nieuwe leerkrachten aangetrokken worden. Het voordeel was dat zij actuele kennis inbrachten. De nieuwe directeur was sterk ontwikkelingsgericht en stimuleerde ook bij zijn medewerkers verdere ontwikkeling in de vorm van deelname aan intervisie, studiedagen, conferenties, trainingen en opleidingen</i>	<i>De eigen verantwoordelijkheid van de medewerkers om Persoonlijke Ontwikkelings Plannen te maken, werd gestimuleerd, maar ook om een link te leggen met de teamplannen en de geformuleerde missie, visie en strategische doelstellingen</i>
<i>Er waren SBL competentieprofielen waarmee men aan het experimenteren was bij de instroom van nieuwe medewerkers</i>	Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'
<i>Binnen de school was hard gewerkt aan het herformuleren van de missie, visie en strategische doelstellingen. Het personeelsbeleid was ontwikkelingsgericht vormgegeven. Hoewel er een actieve groep vooruitstrevend aan de slag wilde, was men zich ervan bewust dat transparante communicatie en draagvlak nog wel de nodige aandacht vroegen</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
<i>Het was het streven om de jaarlijkse functioneringsgesprekken meer ontwikkelingsgericht vorm te geven</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 8.3 Startsituatie VO project school 3 (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

Er was al enige ervaring opgedaan met het denken in competenties in het kader van de invoering van FUWASYS. Gesprekken in de docentenkamer leverden echter ook sceptische reacties op en soms bleek toch nog niet iedereen op de hoogte van het project. Om deze communicatie te optimaliseren is door de procesbegeleider een artikel in het personeelsblad geplaatst met hierin een uiteenzetting van het ISIS project. De start van het project verliep daarna voorspoedig. Na twee klankbordgroepvergaderingen konden al in het voorjaar de vergaderingen van de twee profielgroepen gehouden worden: de docenten-profielgroep en de schoolleiding-profielgroep. Ook het ondersteunend personeel werd vertegenwoordigd in deze laatste profielgroep. In

mei konden de resultaten besproken worden in de derde vergadering van de klankbord-groep. Dit leidde tot een advies aan de rector over de competentieprofielen. In figuur 8.3 is te zien dat ook deze school aan de start van het project nog sterk beheersmatig gericht was. Met het project wilde men meer ontwikkelingsgericht aan de slag (alle aspecten rechterkolom).

8.3. Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties

In termen van het analysemodel van Geurts e.a. zou men de gekozen interactivieve interventies als volgt kunnen weergeven:

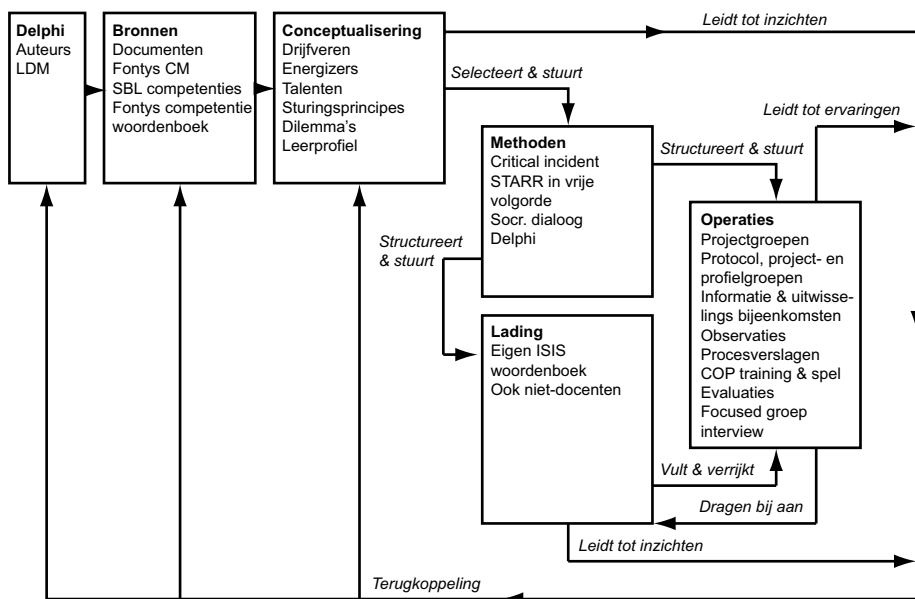


Fig. 8.4 Modelvorming bij interventies startfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

Bronnen

Om een goed beeld van de interventiecontext te krijgen zijn gesprekken gevoerd met de leidinggevend en sleutelfiguren binnen de scholen, is gebruik gemaakt van documenten van bureau ISIS en zijn schoolbeleidsdocumenten bestudeerd. Er is gebruik gemaakt van de zogenaamde Fontys Competentiemanagement aanpak (zie ook eerste casusomschrijving) en het Fontys Competentiewoordenboek (een omschrijving van vijftientig competenties) en van de reeds eerder landelijk ontwikkelde zogenaamde SBL competentieprofielen. Bureau Actor heeft een (COP)gesprekstraining inclusief spel ontwikkeld waarvan in dit project gebruik is gemaakt.

Concepten

Het denkkader van de Loopbaan Dilemma Methodiek (LDM) is door onderzoeker in de opzet van de groepsbijeenkomsten verwerkt: door het stellen van sleutelvragen is, in navolging van het vorige interventieproject, begonnen met het verhelderen van de drijfveren, energizers en energievreters van de medewerkers. Vervolgens is nagegaan wat hun verdere sturingsprincipes

(inzichten in missie, visie, doelstellingen, ambities, maar ook dilemma's en leerstijl) waren bij taakuitvoering binnen de gegeven functie. Aansluitend zijn de sturingsprincipes (inzichten in de missie, visie en doelstellingen; waarden en normen) van het management erbij betrokken. Dit gebeurde zowel in de klankbordgroepen als in de profielgroepen. In de COP gesprekken vormden de passie, de 'energizers' en talenten van de medewerkers het startpunt van het gesprek om later met oog voor leerstijl en leerprofiel tot concrete (Competentie) Ontwikkelings Plannen te komen.

Lading en operaties

De zogenaamde ISIS competentieprojectgroep werd gevormd door vertegenwoordigers van het managementteam en sleutelfiguren van de drie scholen; in deze groep werd, in samenspraak met projectleider, procesbegeleider en onderzoeker, het projectvoorstel concreet vormgegeven. Tijdens een gemeenschappelijke startbijeenkomst van deze competentieprojectgroep werden doel en werkwijze van het project toegelicht. Ook werd er per school een analyse gemaakt van de problemen of vragen die aanleiding waren om deel te nemen aan het project. Tevens werden de belangrijkste (loopbaan)dilemma's, de specifieke vragen waar de school en de medewerkers een oplossing voor zochten, geanalyseerd.

Elke school richtte een eigen klankbordgroep op, bestaande uit het management en een selecte groep onderwijsmedewerkers, inclusief vertegenwoordigers van de medezeggenschapsraad. Deze groep bepaalde voor welke functies competentieprofielen zouden worden ontwikkeld, dacht mee over de werving van deelnemers, over de communicatie in de school, bereidde de start- voorlichtingsbijeenkomst voor, volgde en evalueerde het project, adviseerde het management over de competentieprofielen en organiseerde de terugkoppelingsbijeenkomst voor het personeel. Twee procesbegeleiders van Fontys hebben de procesbegeleiding op zich genomen, conform de Fontys Competentie-managementsaanpak (zie eerste project, uitwerking werkwijze). Onderzoeker was zelf geen procesbegeleider, maar wel als inhoudsdeskundige aanwezig bij de klankbordbijeenkomsten en bij de meeste bijeenkomsten van de profielgroepen; bovendien was zij verantwoordelijk voor de evaluaties, onderzoeksrapportage en publicaties.

Lading en operaties

Er is gebruik gemaakt van het Fontys Competentiewoordenboek en het uitgangskader van competentie management zoals beschreven in paragraaf 3.4. Aan het begin van het traject is in de ISIS competentieprojectgroep een analyse gemaakt van de terminologie die in het Fontys competentiewoordenboek werd gehanteerd. Nagegaan werd in hoeverre dit woordenboek bruikbaar zou zijn voor het Voortgezet Onderwijs. Over het geheel genomen leek het woordenboek goed bruikbaar, al dienden enkele termen vervangen te worden: studenten \rightarrow leerlingen, docenten \rightarrow leerkrachten, HBO \rightarrow VO. Ook werden in een aantal competentiebeschrijvingen de ouders expliciet opgenomen, vanwege hun belangrijke rol in het onderwijs en dus in het competentie- ontwikkelingsproces van de leerlingen.

Eén van de competenties waar de nodige discussie over ontstond was 'klantgericht handelen'. De uiteindelijke conclusie was dat deze competentie toch

onder die verwoording bleef opgenomen vanwege het zakelijke, doelgerichte aspect wat in de huidige tijd ook voor het VO aan de orde is. Wel werden in samspraak met de aanvankelijke tegenstanders de zinsneden iets bijgesteld. Tevens is gekeken naar de door de Stichting SBL ontworpen competentiebeschrijvingen.

In de vergelijking tussen deze competentiebeschrijving en die van Fontys werd geconstateerd dat in het Fontys Competentiewoordenboek het vakinhoudelijke, didactische aspect niet wordt uitgediept. Dit wordt apart onder de noemer kennis ondergebracht. Per functie is deze kennis uiteraard relevant en onontbeerlijk. Fontys heeft ervoor gekozen dit niet in het competentiewoordenboek op te nemen omdat het uitgangspunt bij de Fontys aanpak is dat gewerkt wordt met een begrippenkader dat voor alle niveaus van medewerkers binnen de schoolorganisatie bruikbaar moet zijn.

Al met al zijn in de competentieprojectgroep in gezamenlijke dialoog een aantal beschrijvingen aangepast aan de VO schoolorganisatie. Zo zijn bijvoorbeeld ook onderdelen van SBL en onderdelen uit de 'beroepsstandaard lerarenopleiders' (www.lerarenweb.nl) verwerkt. Dit resulteerde in een zogenaamd ISIS competentiewoordenboek voor het VO met de volgende competenties, die allen op vier niveaus van handelen zijn omschreven (steeds grotere scope, meer verantwoordelijkheid en hoger beleidsniveau).

ISIS competenties		
<i>Professionele competenties</i>	<i>Organisatorische competenties</i>	<i>Relationele competenties</i>
accuraat handelen	visie	klantgericht handelen
analyseren	overtuigen	aanvoelen
flexibel anticiperen	beslissen	netwerken
innoveren	problemen oplossen	mondeling communiceren
leren	plannen en organiseren	schriftelijk communiceren
zelfstandig handelen	samenwerken	onderhandelen
oordelen	resultaatgericht handelen	
omgaan met stress	kostenbewust handelen	
coachen	marktgericht handelen	
	ondernemen	

Fig. 8.5 ISIS competenties (Admiraal, 2005)

Het feit dat dit woordenboek in interactieve dialoog is aangepast op de VO schoolsituatie vergroot de externe validiteit.

Met de gekozen interventies is toegewerkt naar het ontwikkelen van de scholen in de richting van een lerende organisatie volgens Senge (2002, p. 6,7; zie ook paragraaf 5.3 van dit proefschrift):

- *Een gedeelde visie:* door steeds medewerkers en managers te stimuleren het gesprek met elkaar aan te gaan over hun sturingsprincipes. Dit gebeurde niet alleen bij de start van het project in de klankbordgroepen maar ook tijdens de profielgroep bijeenkomsten. In de reflectiefase van de

STARR analyse (tweede R) werd expliciet gevraagd naar de missie, visie en doelstellingen van de individuele deelnemers en van de organisatie. Ook tijdens de COP gesprekken is hier aandacht aan besteed.

- *Gebruik van mentale modellen:* met de STARR hebben we de sturingsprincipes van alle deelnemers boven tafel willen krijgen. Tijdens de profielgroep bijeenkomsten is de LDM-benadering gevolgd (zie hoofdstuk 4): met sleutelvragen verhelderen waar het dilemma voor betrokkenen zit: draait het om een *energiedilemma*? Een *informatie-* of *keuzedilemma*? Of een *vaardigheids/bekwaamheidsdilemma*? Ook zijn toekomstgerichte STARR analyses gebruikt om de mentale modellen van de toekomstige taken en gewenste werkwijze met bijbehorende competenties te expliciteren.
- *Systeemdenken:* de scholen zijn uitgedaagd om niet alleen met docenten aan de slag te gaan, maar waar mogelijk ook medewerkers uit andere functies mee te nemen in het project. Door ook niet-docenten in de klankbordgroepen op te nemen is gepoogd de integrale samenwerking binnen de schoolorganisatie te bewerkstelligen.
- *Teamleren:* door een aantal factoren is niet alleen het individuele leren gestimuleerd, maar ook het collectieve leren. Te weten: de inrichting van klankbordgroepen als projectteam, het in profielwerkgroepen gezamenlijk, in dialoog, bouwen aan de competentieprofielen, de COP training die op een team van leidinggevend gericht was en de COP gesprekken. In deze COP gesprekken werd niet alleen naar de individuele, Persoonlijke Ontwikkelings Plannen van de medewerker gekeken, maar ook naar de plek die hij innam in het team en naar de relatie van zijn individuele ontwikkeling (ID) met TeamOntwikkelingsPlannen (TOP) en organisatieontwikkeling (OD, zie ook professionele leergemeenschappen van Verbiest, 2008).
- *Persoonlijk meesterschap:* de COP gesprekken waren gericht op concrete (smart) persoonlijke (competentie) ontwikkelings plannen (POP's en COP's) die de medewerkers in het kader van ontwikkelingsgericht personeelsbeleid zoveel mogelijk dicht bij de eigen werksituatie vormgaven.

Informatie-uitwisselingbijeenkomst

Bij de derde informatie- en uitwisselingsbijeenkomst van de ISIS competentieprojectgroep waren velen door omstandigheden verhinderd: slechts één medewerker van school 1, twee van school 2 en vier van school 3 hadden kunnen komen. Gelukkig was van alle scholen wel een vertegenwoordiger van het managementteam aanwezig. Hoofdagendapunt was de stand van zaken op de scholen na de COP-gesprekstraining door bureau Actor.

Afsluiting competentieproject: Focused Group Interview

In mei 2006 heeft de vierde, tevens afsluitingsbijeenkomst van de ISIS competentie projectgroep plaatsgevonden. Er werd gerefereerd aan de ontwikkelingen die mede aanleiding waren voor deelname aan dit traject (de invoering Wet Beroepen in het onderwijs: BIO; uitbreiding school vanwege enorme groei aantal leerlingen; differentiatie LB-, LC-, LD- docent vanwege de nieuwe functieordening FUWASY; noodzaak om de missie en visie te actualiseren en de sollicitatieprocedure voor LC, LD docenten competentiegestuurd in te richten). Ook werden de deelnemers gevraagd naar hun reflectie op het al dan niet realiseren van de projectdoelstellingen en op het behalen van de

gewenste resultaten. Tijdens de Actor training en de derde bijeenkomst van de competentieprojectgroep bleek dat de deelnemers zich meer betrokken voelden bij (terugkom)bijeenkomsten waar veel ruimte is voor gezamenlijke dialoog dan bij schriftelijke reflectie en evaluatielijsten. Met dit verworven inzicht is gekozen voor 'focused group interview' als evaluatievorm.

Per school zijn onder leiding van promotor, co-promotor en onderzoeker gelijktijdig interviews afgenomen om zo op interactieve wijze de belangrijkste bevindingen van het project boven tafel te krijgen (in de bijlage 8.4. zijn de uitkomsten opgenomen). Om te voorkomen dat er een hele waslijst aan vragen afgewerkt moest worden is gekozen voor een beperkt aantal topics:

I Persoonlijke Reflectie

"Wat is het beste wat je geleerd hebt? Waarin ben je competenter geworden?" en "Wat kom je nog tekort?"

II Reflectie op de organisatie

"Wat is het beste dat je de school hebt zien doen op weg naar een lerende organisatie?" en "Als lerende organisatie komt mijn school nog tekort...."

III Reflectie op de interventies, projectaanpak

"Wat maakt het verschil? Wat was het meest werkzame bestanddeel? Waar heb je het meeste (plezier) aan gehad?"

IV Reflectie op gewenste interventies, projectaanpak

"Wat hadden ze anders moeten doen? " (iedereen kon zelf aangeven wie met 'ze' bedoeld werd).

De interviewers hanteerden de inmiddels door Reynaert (2005, 2006) uitgewerkte grondhoudingen (zie paragraaf 4.4: doelgericht, onderzoekend-reflecterend, speels-experimenterend en dialooggericht) als leidraad in het gesprek: nadrukkelijk doelgericht doorvragen op de vier topics en daarbij deelnemers stimuleren om met elkaar in dialoog te onderzoeken wat nu zo kenmerkend was in de interventieaanpak, wat hun reflectie hierop was. Door te stimuleren dat deelnemers zich in hun verbeelding probeerden voor te stellen hoe het anders kon, wilde men de deelnemers uitdagen tot (gedachte) experimenten.

De rol van de procesbegeleiders

De procesbegeleiders op de scholen hadden als belangrijkste taken zorg te dragen voor een aanpak die met Fontys vergelijkbaar was en een integraal draagvlak te creëren bij de leidinggevenden, de klankbordgroep en de profielgroepen.

De doelstelling van de procesbegeleiding was om vanuit een inhoudelijke (LDM en STARR methode) benadering mensen te stimuleren en coachen. Procesbegeleiders gingen steeds de dialoog aan met de deelnemers en daagden hen voortdurend uit om echt met elkaar het gesprek aan te gaan. Mede door dit voorbeeldgedrag gingen de deelnemers uiteindelijk zelf de dialoog aan over hun eigen drijfveren en andere sturingsprincipes (passie, talenten, waarden en normen, energizers en energievreters, interesses en behoeften) en over de sturingsprincipes (doelstellingen, missie, visie, waarden en normen) van hun school.

De deelnemers betrokken hierbij hun takenpakketten, hun verantwoordelijkheden en bevoegdheden en bekeken welke competenties daarvoor benodigd waren.

Zij namen elkaars, soms uiteenlopende, meningen serieus en konden ze aan elkaar toetsen op realiteitsgehalte en bruikbaarheid. Door het gesprek kregen ze ambities scherp en lukte het hen, bottom-up, de ambities van individuen te koppelen aan de ambitie van de (profiel) groep en die van het management. De procesbegeleiders implementeerden het ISIS competentie woordenboek als bron voor alle te beschrijven competentieprofielen. De procesbegeleiders zagen het, vanuit de eigen expertise en achtergrond als docent aan de Fontys lerarenopleiding, als taak om gespreksinitiatieven te versterken en de deelnemers aan de klankbord-, en profielgroepen als co-onderzoekers en onderwijsontwikkelaars te positioneren.

Concreet betekende dit voor de procesbegeleider:

- Het voeren van gesprekken met het management om de startsituatie op de school, de stijl van leidinggeven en de cultuur in beeld krijgen. Met name waar het ontwikkelingsgericht personeelsbeleid betrof (sollicitatie-/selectie-, functioneringsgesprekken en beoordelingsgesprekken).
- Zich verdiepen in de achtergrondinformatie ten aanzien van de geldende functiebeschrijvingen, taakoverzichten, salarisafspraken en procedures daarom heen.
- Het verzorgen van een plenaire informatiebijeenkomst op de school en/of het verzorgen van een informatiebulletin, c.q. het ondersteunen van schoolmedewerkers die deze taak op zich namen.
- Stimuleren dat de verslaglegging door de onderwijsmedewerkers zelf opgepakt werd, zeker waar het hun persoonlijke reflectie betrof –van belang voor de individuele ontwikkelingsplannen–; vanuit de gedachte dat de schoolmedewerkers zelf maximaal verantwoordelijk waren voor dit project (persoonlijk meesterschap). De procesbegeleider had de eindredactie met aandacht voor de onderliggende dilemma's, knelpunten, discussiepunten, vragen: staat alles er echt in wat er in moet staan, maar ook begrenzen: niet buiten de taak van de klankbord-, of profielwerkgroep gaan. In veel gevallen hebben de procesbegeleiders toch de gemeenschappelijke verslaglegging verzorgd om de deelnemers te ontlasten.
- De klankbordgroep voorzitten; voorbereiden, uitnodiging opstellen en regelen dat betrokkenen de vereiste informatie van de voorbereiding tijdig krijgen. Volgens de afgesproken vaste kaders werken. Tijd bewaken.
- Profielwerkgroepen voorzitten. Volgens afgesproken kaders werken: vertrekken vanuit de drive en ambities van de medewerker, verhelderen van de verwachtingen van dit project, van de persoonlijke missie en visie en die koppelen aan die van de school, het consequent toepassen van STARR methodiek (mocht in vrije volgorde).
- Zorgen dat het projectdoel: toewerken naar ontwikkeling van de school tot een 'lerende organisatie, leren op alle niveaus' centraal blijft staan en goed tussen de oren van de medewerkers komt (gedeelde visie).
- Ervoor zorgen dat iedere profielgroep tot consensus komt over het competentieprofiel.
- Alert zijn op de spanwijdte: is een bijeenkomst voldoende, of heeft het opsplitsen in twee bijeenkomsten meerwaarde?
- Voorzitten van de afsluitende klankbordgroepvergadering aan het eind van het eerste jaar met als gewenst resultaat: advies voor de directie (gemaakt door procesbegeleider naar aanleiding van het verslag).

Passend bij de profielwerkgroep standpunten en discussiepunten/vragen helpen formuleren, anderzijds goede afstemming tussen de verschillende competentieprofielen onderling realiseren. Opnieuw positioneren van de uitkomsten van deze fase van het ISIS competentieproject naar de toekomst. Verduidelijken van de eigen rol in de toekomst naast de aanpak van Actor, het bureau dat ingeschakeld werd voor het verzorgen van de COP gesprekstraining en het op de werkvloer begeleiden van een tweetal 'pilot' gesprekken per leidinggevende.

- Het zelf volgen van de door bureau Actor verzorgde COP gesprekstraining.
- Als voorzitter van de klankbordgroep de dynamiek in het proces blijven 'bewaken'; als onafhankelijke vertrouwenspersoon blijven zoeken naar goede afstemming tussen de sturingsprincipes van de medewerkers en die van de school. Hierin soms ook in de rol van suggesties opperend, ideeën aandragend, echter zoveel mogelijk in ontlokkende, coachende stijl. Zorg dragen voor evaluatie, verwerken van evaluatiegegevens en terugkoppeling naar betrokkenen en projectmanagement.

De klankbordgroepen zouden onder leiding van de procesbegeleiders nog minimaal twee keer in dat tweede schooljaar bij elkaar komen om de voortgang en implementatie per school te bespreken. Bij school 2 is dit inderdaad concreet uitgevoerd. Bij school 1 en 3 is wel contact geweest, maar is er geen tweede klankbordgroepbijeenkomst meer georganiseerd in verband met planningsproblemen en tijdgebrek. De onderlinge communicatie en uitwisseling van informatie bleef hier dan ook op alle niveaus een punt van aandacht.

Methoden en operaties

Elke bijeenkomst is, als gevolg van de bevindingen in het Revitaliseringsproject (tweede project), nadrukkelijk begonnen met het verwoorden van de eigen drijfveren van de deelnemers om in het onderwijs te werken en de verwachtingen ten aanzien van dit project. Waarom deed men mee? Wat voor persoonlijke visie en doelstellingen hadden alle deelnemers, wat vonden zij belangrijk (sturingsprincipes)? Daarna werden vervolgens de missie, visie en strategische doelstellingen (sturingsprincipes) van de school verwoord door de directie en werd de relatie met dit project verduidelijkt. Voorliggend materiaal als functie- en taakomschrijvingen en eerder ontwikkelde (SBL) competentiebeschrijvingen werden als naslaginformatie gehanteerd. De huidige actuele situatie en de taakinhoud zoals die er naar verwachting in de nabije toekomst uit zou gaan zien waren echter leidend.

STARR analyse

De STARR analyse is (in vrije volgorde) gebruikt om tijdens de profielgroep bijeenkomsten essentiële situaties te benoemen, de verwachtingen van het takenpakket te verwoorden en in interactie met elkaar te verkennen welke competenties hierbij gewenst werden. De analyse werd toegepast op situaties vanuit het (recente) verleden, het heden en de toekomst. Mensen werden vrijgelaten in de volgorde waarin de STARR werd ingevuld.

Delphi methode

Met behulp van de Delphi methode werden door onderzoeker en de andere procesbegeleiders de schriftelijke gegevens per klankbordgroep en profiel-

groep verzameld en de uitspraken samengevat in een verslag, wat aan de leden werd verstrekt en de volgende bijeenkomst werd besproken; dit diende als uitgangspunt voor het vervolg van het project.

Socratische dialoog

De aanpak in de profielgroepen was vergelijkbaar met de in het eerste project beschreven werkwijze. Aan alle aanwezigen in de profielgroepen werd gevraagd na te denken over essentiële situaties voor de betrokken functie en deze met behulp van STARR aan de hand van concrete voorbeelden de toekomst te analyseren vanuit de verschillende gezichtspunten. Daardoor ontstond een steeds helderder beeld van de inhoud van het takenpakket dat, binnen de specifieke context van de betrokken school, bij die functie hoorde. Ook werd hierdoor duidelijker welke waarden en normen de medewerker zelf hanteerde en welke waarden en normen de school hanteerde. Pas wanneer men het er als groep over eens was dat deze beelden overeenkwamen met de realiteit, wanneer hier dus consensus over was, werd met behulp van het competentiewoordenboek een profiel samengesteld. Eerst werden individueel zo'n vijf tot zes competenties gekozen, om daarna in dialoog met elkaar te komen tot een conceptprofiel van zo'n negen competenties. Ook hier was steeds alle ruimte tot uitwisseling van inzichten, waarbij de medewerkers elkaar feedback gaven op eerder gedrag en het effect daarvan op de leerlingen. Het was zeker niet zo dat het "meeste stemmen gelden principe" de doorslag gaf. Steeds werd gecheckt wat de argumentatie voor een bepaalde competentiekeuze was. Dit leidde, dankzij overtuigingskracht vanuit kennis van zaken, soms tot verrassende keuzes.

Evaluaties

Na het eerste schooljaar is ter afsluiting van de 'bouwphase' van competentieprofielen tijdens de laatste bijeenkomsten van de klankbord- en profielgroepen mondeling geëvalueerd.

'Speelse' COP gesprekstraining

In oktober 2005 heeft een training plaatsgevonden in het voeren van de zogenaamde COP (Competentie Ontwikkelings Plan) voor leidinggevend en voor degenen die binnen de drie scholen met deze gesprekken zouden gaan experimenteren. Medewerkers van Bureau Actor hebben deze training op speels creatieve wijze ingericht. Voor verdere omschrijving en evaluatie van de training wordt verwezen naar bijlage 8.2.

COP gesprekken

In de COP gesprekken werd de STARR analyse op verschillende manieren toegepast: gericht op verleden, heden en toekomst. Terugkijkend op het verleden, om te achterhalen welke talenten medewerkers al bezaten, welke inzichten zij hadden. Bijvoorbeeld wat positief werkte in de eigen aanpak of wat juist belemmerde. Dit konden dus inzichten zijn in zichzelf, maar ook in het management en de gewenste organisatieontwikkeling (zie voor sturingsprincipes o.a. inzichten paragraaf 4.2.). Via STARR analyse van het huidige gedrag konden 'bewijzen' verzameld worden voor reeds aanwezige en aantoonbare competenties en het opstellen van maatwerk ontwikkelingsplannen. Voor verslaglegging van de gesprekken werd gebruik gemaakt van het door bureau

'Actor' ontwikkelde formulier. Met de STARR analyse gericht op de toekomst werd ingezoomd op de doelen en gewenste resultaten en de daarbij passende aanpak. Om uit te komen bij de competentie eisen die dit in de toekomst aan onderwijsmedewerkers stelde en wat dit betekende voor de door hen (verder) te ontwikkelen competenties.

Portfolio

Het portfolio werd in de COP gesprekken gehanteerd als 'showmap': de verzameling van leerervaringen, het gespreksverslag en de rapportage van de betekenis die eenieder zelf gaf aan zijn gewenste (loopbaan)ontwikkeling.

8.4. Ervaringen en inzichten

Het gehele traject is tijdrovend en vergt een goede voorbereiding, een goede informatieverstrekking naar de deelnemers en voortdurende alertheid op de onderlinge communicatie en verslaglegging. Hierbij mag zeker de communicatie naar de totale medewerkgroep binnen de school niet vergeten worden. De geplande tijd voor de diverse bijeenkomsten bleek meestal toereikend. De ervaring leert dat docenten en andere betrokkenen niet altijd voldoende voorbereid binnenkomen: expliciete aandacht voor tijdige toezending van informatie vooraf kan hier wellicht positieve verandering in brengen, evenals expliciete facilitering. Dit blijft echter lastig in de hectiek van de school waarin er veel op de medewerkers afkomt. Men moet dus rekening blijven houden met het inruimen van leespauzes tijdens de bijeenkomsten. Het verdient aanbeveling de diverse bijeenkomsten redelijk kort opeenvolgend te plannen om zo de samenhang en betrokkenheid te waarborgen.

Ervaringen van deelnemers aan de COP gesprekstraining

Onderstaand een impressie waarin kort is samengevat wat door de deelnemers is verwoord:

"Een heel prettige, ontspannen, vrije aanpak die heel ontlokkend werkt". Actor heeft vooral een training gegeven in ontwikkeling (plan)gesprekken, heel vrij volgens eigen visie: ook echt 'practice what you preach'. Hierdoor is het echter minder een Competentie Ontwikkelings Plan –gesprekstraining in het kader van het ISIS project. Het advies is opgevolgd om, voordat de leidinggevend en op de scholen zelf aan de slag gaan met het voeren van gesprekken onder supervisie van Actor, hier nog eens goed over te sparren als projectleiding, procesbegeleiding en Actor trainers. Het onderscheid tussen de verschillende soorten gesprekken: loopbaan-, talentontwikkeling-, competentie ontwikkeling-, functionerings- en beoordelingsgesprekken is toen benadrukt".

In aansluiting op de training en de gegeven impressies is door het projectmanagement van het ISIS competentieproject verwoord dat het –gedurende de looptijd van het project– toch vereist was om aan te sluiten bij de oorspronkelijke kaders en doelstellingen van het project. Afgesproken is om de COP-gesprekken te voeren op basis van de competentieprofielen die het vorige jaar ontwikkeld waren en niet alleen uit te gaan van de talenten en ontwikkelbehoeften van de medewerkers zoals bureau Actor vanuit hun eigen visie

voorstaan. Wat de school na afloop van het ISIS competentieproject wilde doen, is aan de school. De Actor trainers hebben aangegeven dit mee te zullen nemen tijdens hun supervisie van de gesprekken op de scholen. Aansluitend hebben de Actor professionals op de werkvloer een tweetal gesprekken per leidinggevend gespreksvoerder, per school concreet begeleid.

Ervaringen bij de COPgesprekken

Hoewel de respons op de vragenlijsten uit de pilotgroep beperkt was, kan men toch een eerste indruk krijgen:

- Hoge scores over vrijwel de hele linie op een vijfpuntsschaal: gemiddeld 4 of 5, wat een zeer positief resultaat mag worden genoemd. Blijkbaar worden de doelstellingen van het gesprek gehaald.
- Een voorbereiding van drie kwartier voor leidinggevenden en van een half uur voor medewerkers voor een gesprek van anderhalf uur lijkt realistisch.
- De STARR methodiek wordt door de leidinggevenden nog niet altijd goed toegepast, of soms niet door medewerkers herkend.
- Niet iedereen heeft het idee dat er een vervolgspraak gemaakt is, ook al dachten de leidinggevenden van wel.
- Leidinggevenden vinden deze aanpak meerwaarde hebben boven het functioneringsgesprek, één medewerker mist echter nadrukkelijk de tweezijdigheid: dat ook over andere zaken dan te ontwikkelen competenties van de medewerker gesproken kan worden.

Ervaringen en inzichten vanuit de Focused Group interviews

- De analyse van de drijfveren, interesses, talenten/kwaliteiten (sturingsprincipes) van de medewerkers in het COP spelgesprek lukt vrij goed. Ook is het voor medewerkers duidelijker geworden dat men kon kiezen aan welke competenties men wilde gaan werken.
- Door de gekozen aanpak in profielgroepen en COP gesprekken is een duidelijker beeld ontstaan van de doelstellingen van de school, en ook van die van de medewerkers. De medewerkers zoeken nu meer naar gemeenschappelijkheid in de doelstellingen en naar balans tussen eigen belang en organisatiebelang.
- Er is meer transparantie in gemeenschappelijke waarden, normen en regels.
- De STARR analyse die toegepast is in de profielgroepen wordt achteraf nog maar beperkt herkend als 'mentaal model'. Ook wordt de analyse nog slechts beperkt bewust toegepast in COP gesprekken.
- Het ISIS Competentie woordenboek is goed bruikbaar: concreet, praktijkgericht, herkenbaar voor beschrijving van de eigen werkzaamheden in de school. Voor onderwijsondersteunend personeel is het aan te bevelen het taalgebruik aan te passen (bruikbaar voorbeeld bij school 1).
- De procedure aanpak in profielgroepen heeft prima gewerkt, met name als deze groep een goede, gedifferentieerde afspiegeling was van alle medewerkers.
- De procedure aanpak in klankbordgroepen heeft goed gewerkt.
- Het COP spel is vertrouwenwekkend en daardoor goed bruikbaar vanwege de veiligheid en de structuur. Er kon doelgericht naar concrete Competentie Ontwikkelings Plannen worden toegewerkt.
- In toenemende mate worden de Competentie Ontwikkelings Plannen

concreet, smart, geformuleerd. Als voordeel wordt gezien dat competentie ontwikkeling nu ook kan in de vorm van maatwerkbegeleiding op de werkvloer, coaching en intervisie (en niet per definitie via tijdrovende, aanbodgerichte scholingstrajecten hoeft te verlopen).

- Er wordt wisselend gebruik gemaakt van een 'portfolio'; voor zover wel ingezet, is men positief over de bruikbaarheid.
- Op school 3 gebruikt men zelfontworpen competentie observatieformulieren.

Ervaringen zoals verwoord door de deelnemers

- Men is met elkaar bezig om in samenspraak, in dialoog te werken aan persoonlijke competentie ontwikkeling, maar ook aan de kerncompetenties van de school.
- Gevoel van betrokkenheid en meer en betere communicatie.
- Gevoel van veiligheid zodat je je echt kon uitspreken.
- Door 'spel' toch volgens vaste regels, vaste structuur doelgericht werkend.
- Als medewerker van waarde te zijn voor de organisatie.
- Erkenning van de lesgevende taak.
- Voorbeeldgedrag door leidinggevende: traject wordt serieus genomen.
- Meer openstaan voor eigen gedrag en effecten ervan.
- Meer openstaan voor wat er ontwikkeld kan, mag en moet worden.
- Meer openstaan voor elkaar.
- Prettiger, open sfeer

Inzichten bij de deelnemers

- Meer zicht op wat er op organisatie niveau nodig is.
- Wat we met elkaar als missie en visie hebben.
- Wat de benodigde competenties zijn.
- Wat men goed doet, waar men voor wil gaan.
- Transparantie ten aanzien van de individuele behoeften.
- Meer zicht op de meerwaarde van diversiteit van onderwijsmedewerkers.
- Meer zicht op de meerwaarde van de specialiteit(en), expertise van de medewerkers.

Inzichten in de interventiedoelstellingen

Op basis van de opmerkingen, reflectieverslagen, evaluaties van de deelnemers en de procesbegeleiders en Focused Group interviews kan het volgende over de interventiedoelstellingen gezegd worden:

Professionalisering van de deelnemers in het competentiedenken en implementatie van competentie management

Op alle drie de scholen is informatie over het traject en competentie management verspreid en zijn de voorgestelde competentieprofielen goedgekeurd door de directeur.

De gekozen werkwijze bleek in alle gevallen te leiden tot een goede dialoog in een constructieve, opbouwende sfeer, waardoor er in ieder geval binnen de profielgroepen en klankbordgroepen draagvlak is ontstaan voor de ontworpen competentieprofielen. Ook bleken deze profielen goed aan te sluiten op de missie en de visie van de school.

Het feit dat medewerkers echt in dialoog mochten meepraten, met voldoende

ruimte voor kritische stellingname, vragen en wederzijdse feedback, bevorderde de samenwerking tussen docenten en de directie. Hiermee heeft verbinding tussen top-down en bottom-up aanpak daadwerkelijk gestalte gekregen. Het blijft essentieel dat het (voltallig) management gelooft in de gekozen aanpak en zelf concreet voorbeeldgedrag toont.

Het denken in termen van competenties is versterkt; de deelnemers in de klankbord- en profielwerkgroepen hebben zich de taal uit het woordenboek meer eigen gemaakt, met het voordeel van eenzelfde begrippenkader waarbij de competenties zijn verwoord in termen van concreet gedrag.

De bijeenkomsten waaraan vertegenwoordigers van de drie scholen, de procesbegeleiders en het projectmanagement deelnamen bleken het uitwisselen van ervaringen zeer te stimuleren en bevorderden het beter zicht krijgen op de succesfactoren, maar ook op de valkuilen van een dergelijk competentieproject binnen het Voortgezet Onderwijs. De direct bij het project betrokken medewerkers zijn nu zeker goed ingevoerd in de manier van denken en handelen, voor overige personeelsleden zal hier echter nog wel aandacht aan moeten worden besteed.

Het trainen van leidinggevenden in het voeren van COP gesprekken en ervaring opdoen met het voeren deze gesprekken

In totaal hebben 18 schoolmedewerkers deelgenomen aan de Actor gespreks-training en hebben zij ervaring opgedaan met het voeren van COP gesprekken

- De vrijere, speelse aanpak is van positieve invloed op het nadenken en praten over de ontwikkelingsplannen van de medewerkers. Dit levert een bijdrage aan het ontwikkelen van de organisatie tot een lerende organisatie.
- Doordat in de training de STARR analyse niet consequent als aanbevolen aanpak is meegenomen en er ook veel vrijheid gegund werd in de keuze van de competenties, is men hier op de scholen ook soepel mee omgegaan. Dit kan verklaren waarom de STARR methodiek minder sterk uit de verf is gekomen. Bij de eindafsluitingsbijeenkomst wordt wel door allen onderkend dat de STARRanalyse een nuttige aanpak is voor nadere concretisering en 'aantoonbaar maken' van aanwezige competenties. Het lijkt echter geen methode die mensen uit zichzelf toepassen.
- In alle gevallen blijkt zowel de communicatie tussen projectmanagement, procesbegeleiders en Actortrainers als met de betrokkenen van de scholen, met name het management, essentieel. Tijdsdruk, hectiek van alledag en wisseling in management belemmeren de communicatie. Medewerkers blijken het meest tevreden over de gang van zaken op de scholen waar sprake is van een managementteam wat echt prioriteit geeft aan invoering van competenties in het kader van IPB en hierover regelmatig zowel schriftelijk als mondeling op studiedagen communiceert met alle medewerkers.

Inzicht verkrijgen in de bijdrage (het effect) van competentie management op de lerende organisatie en haar medewerkers (zowel leidinggevend als onderwijzend personeel);

Gezien de uitkomsten van de 'focused group' interviews, kunnen we constateren,

dat scholen door het project meer kenmerken van een lerende organisatie vertonen (Senge, 2002):

- Bij twee scholen (1 en 3) is zeker sprake van een gedeelde visie, school 2 heeft meer zicht gekregen op waar ze met hun missie en visie naartoe wil en gaat daar nu verder aan werken.
- Er werden twee mentale modellen gehanteerd:
 1. Het werken met competenties in termen van werkwoorden, als voorbeeld van concreet gedrag wat past binnen de eigen schoolcontext.
 2. Het STARR analyse model lijkt men desgevraagd bruikbaar te vinden, maar leeft bij de deelnemers nog niet echt als mentaal model, wel bij de procesbegeleiders.
- De school en alle onderwijsmedewerkers worden al meer als een samenwerkend systeem gezien, waar een bepaalde, open lerende cultuur en teamstructuur bij past.
- Het werken in teams en het opstellen van een team-ontwikkelingsplan, gerelateerd aan de individuele competentieplannen, sluit aan bij het teamleren.
- Door de speelse, ontwikkelingsgerichte COP gesprekken wordt heel duidelijk toegewerkt naar persoonlijk meesterschap.

Al met al is men tevreden over de gevolgde aanpak, zowel leidinggevend als onderwijsmedewerkers. De gestelde doelen zijn vrijwel geheel gehaald. In de scholen heeft men het gevoel dat er sprake is van een verandering ten goede, op weg naar een lerende organisatie.

Inzichten in onderzoeksvragen en -bevindingen

Om te beginnen wordt ingegaan op verkregen antwoorden op de deelvragen:

Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor school-ontwikkeling?

In de aanpak is gebruik gemaakt van concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek namelijk: de loopbaandilemma's, de sturingsprincipes van de medewerkers: regels, inzichten ten aanzien van eigen drijfveren, energizers/ energievreters, talenten, interesses, behoeften en waarden. Deze concepten zijn gekozen om medewerkers meer zicht te bieden op zichzelf en op de eigen (loopbaan)dilemma's in hun werk en ontwikkelvragen. Ook bekeken de medewerkers de sturingsprincipes van de organisatie (missie, visie, doelstellingen, gewenst toekomstig gedrag en daarbij vereiste competenties, competentieprofielen) om meer zicht te krijgen op wat de veranderende organisatie van hen nodig had. In de klankbord- en profielgroepen, maar vooral in de COP gesprekken, werd gesproken over de (loopbaan)dilemma's die dit met zich meebracht. Sommige dilemma's konden worden opgelost door de leidinggevend te vragen duidelijker keuzes te maken, bepaalde regels aan te scherpen of duidelijker uitspraken te doen over taken en bevoegdheden, of wijzigingen aan te brengen in het takenpakket. Andere dilemma's moesten via Persoonlijke Ontwikkelings Plannen worden aangepakt.

Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?

Uit de evaluatievragenlijsten en de terugkoppeling vanuit de competentieprojectgroep kan men voorzichtig concluderen dat de 'critical incidents' aanpak met behulp van de STARR analyse beschouwd kan worden als een potentieel bruikbare methodiek voor interactieve interventies, voor het in dialoog met elkaar verbinden van de individuele en organisatorische sturingsprincipes. Tevens gaf het completeren van de STARR analyse in vrije volgorde de betrokken medewerkers de ruimte om flexibeler om te gaan met de analyse aanpak, meer in aansluiting op eigen werkwijze en leeraanpak. Het wisselen van de gerichtheid, nu eens op het heden, dan weer op het verleden of de toekomst, bood hen experimenteerruimte, prikkelde hun vindingrijkheid en verbeeldingskracht.

De Socratische dialoog, Delphi aanpak en intervisiegesprekken hielpen om een verdiepend gesprek en interacties tussen de deelnemers op gang te brengen waardoor de sturingsprincipes van individuele medewerkers en die van de organisatie met elkaar verbonden konden worden.

In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?

Alle medewerkers die deelgenomen hebben aan het traject zijn tevreden over de interactieve vorm waarin ze betrokken zijn in dit ontwikkelingsproces. Ze zijn zich steeds meer bewust geworden van hun eigen sturingsprincipes en van die van de organisatie. Medewerkers zijn zich meer bewust van hun talenten, van hun sterke en minder sterke kanten en van wat dat betekent voor hun gedrag, voor het zoeken van balans tussen eigen belang en organisatiebelang. Men gaf aan handvatten te hebben gekregen om bewuster vorm te geven aan eigen ontwikkel- en actieplannen.

Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?

- De medewerkers hebben het erg gewaardeerd dat ze met deze interactieve interventies de kans kregen zelf te reflecteren op eigen ideeën, sturingsprincipes en handelen. Het feit dat er zowel door medewerkers als door management tijd gemaakt werd om met elkaar van gedachten te wisselen en zo samen te verkennen wat er in de toekomst van hen verwacht wordt, zien ze als positief.
- Het gevoel dat er naar hen geluisterd wordt en dat hun sturingsprincipes (waarden, normen, doelen) serieus genomen worden en zo een plek kunnen krijgen in relatie tot de sturingsprincipes van de organisatie.
- De persoonlijke aandacht in de COP gesprekken, de speelse aanpak die onverwacht toch tot diepgang leidde in het gesprek en het steeds duidelijker worden van de wederzijdse verwachtingen ten aanzien van taakuitvoering.
- Een meer gemeenschappelijke taal, doordat het praten en denken in termen van competenties steeds 'gewoner' werd.
- Expliciete aandacht voor de onderlinge communicatie bij management en medewerkers.

Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?

Accuraat handelen (3) Zorgvuldig en stipt handelen, gericht op het voorkomen van fouten. Nauwkeurig uitvoeren van activiteiten.

Analyseren (2) Systematisch onderzoeken en in kaart brengen van problemen en vragen. Ontleden van relevante informatie, achtergronden en structuren. Verbanden leggen tussen gegevens en inschatten van gevolgen/consequenties.

Flexibel/anticiperen (3) Aanpassen van eigen ideeën en werkwijze bij verander(en)de omstandigheden. Openstaan voor nieuwe ideeën en actief zoeken naar alternatieven om het gewenste resultaat te bereiken.

Leren (4) Tonen van zelfreflectie op eigen kwaliteiten en leerpunten en actief werken aan eigen ontwikkeling en die van het team.

Coachen(4) Begeleiden van mensen (leidinggevend, medewerkers/docenten, leerlingen/ouders, collega's en teams) in de verdere ontwikkelingen van talenten. Anderen motiveren en aanzetten tot nadenken over en verbeteren van eigen gedrag en hierbij optreden als gesprekspartner.

Samenwerken (2) Zich inzetten om met anderen resultaten te bereiken en daarmee bijdragen aan een gezamenlijk doel. Denken en handelen vanuit gemeenschappelijke belangen.

Resultaatgericht handelen(2) Formuleren van doelstellingen SMART en duidelijke afspraken maken. Zicht houden op de voortgang, daarover rapporteren en informeren. Vooruit denken.

Aanvoelen (3) Zicht hebben op normen en waarden, belangen en behoeften van anderen. Doorzien van culturele, maatschappelijke, wetenschappelijke, economische en politieke ontwikkelingen. Deze inzichten vertalen naar het onderwijs en/of effectief benutten voor het eigen handelen.

Mondeling communiceren (4) Ideeën, meningen en informatie aan anderen overdragen in duidelijke taal, gebaren en non-verbale communicatie en hierbij gebruik maken van moderne ICT-toepassingen. Tactvol en effectief reageren op behoeften en gevoelens van anderen, taal en terminologie aanpassen aan verschillende niveaus.

Fig. 8.6 Competentieprofiel procesbegeleider ISIS Competentieproject

In de klankbordgroepen en profielwerkgroepen zijn de deelnemers bevraagd op nut en bijdrage van de procesbegeleiders. Op vergelijkbare wijze als de profielgroepen op de scholen gewerkt hebben, is door de procesbegeleiders in samenspraak met onderzoeker nagedacht over de competenties die deze rol vraagt. Dit voorgestelde competentieprofiel van procesbegeleider in het ISIS Competentieproject ziet er als volgt uit (fig.8.6 met tussen haakjes het gewenste niveau).

Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?
--

Door de betrokkenen zijn de volgende factoren genoemd:

- de enthousiaste procesbegeleiders en hun voorbeeldgedrag;
- goede planning: een realistische tijdsinschatting maken;
- deelnemers aan het project goed en tijdig vooraf informeren;
- competenties verwoord in termen van concreet gedrag: voor de medewerkers herkenbare acties: echte 'werk-woorden';

- éénduidige opstelling van de managers;
- het openstaan voor feedback;
- voor eigen ontwikkeling zelf ook in termen van competenties en concreet gedrag praten en smart actieplannen opstellen;

In vergelijking met de beginsituatie geven de betrokken medewerkers aan vooral op de werkplek zelf te willen leren. Het COP-gesprek met de leidinggevende wordt als zeer wezenlijk bestempeld. De huidige, speelse, gespreksaanpak wordt daarbij door vrijwel iedereen gewaardeerd. Het aan de orde stellen van de talenten van de medewerkers, het bewust verwoorden van wat men juist krachtig gedrag vindt met positieve resultaten, draagt bij aan de goede sfeer. Door alle drukte is het nog steeds moeilijk om de planning aan te houden. Continue aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling is momenteel nog een brug te ver.

Omdat de interventieaanpak in de drie scholen grotendeels overeenkwam en er geëvalueerd is op de HRM doelstellingen en de conclusies sterke overeenkomst te zien gaven, is in figuur 8.7 voor de drie scholen één HRM-schema ingevuld. Net als in eerdere projecten is ook hier sprake van een zekere verschuiving naar de meer ontwikkelingsgerichte benadering (rechterkolom) voor de drie scholen.

Wanneer men de startsituaties (figuur 8.1, 8.2 en 8.3) vergelijkt met de eindsituatie die voor de drie scholen in een schema is vervat (figuur 8.7), dan ziet men ook in dit project (net als de twee voorgaande projecten) een opschuiving naar de meer ontwikkelingsgerichte benadering (rechterkolom).

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Hoewel er vanuit de scholen nog steeds mogelijkheden zijn om externe studiedagen, cursussen, trainingen of opleidingen te volgen, geeft men aan meer behoefte te hebben aan het met elkaar uitwisselen van ervaringen en het in intervisie leren van elkaar op de werkplek</i>	<i>Accent op werkplek als leersituatie, te ontwerpen door de lerende zelf</i>
<i>De in dit project ontwikkelde competentieprofielen waren voor de betrokken deelnemers herkenbaar</i>	<i>De ontwikkelingsgerichte dialoog met de leidinggevende werd als belangrijkste 'instrument' benoemd</i>
<i>De ontwikkelde competentieprofielen vormden met de in de werkgroepen besproken missie, visie en doelen van de organisatie een goede ingang voor gesprekken over verdere ontwikkeling met de medewerkers</i>	<i>'Passie' en talenten van medewerkers werden in de speelse gespreksvorm als startpunt genomen</i>
<i>Er zijn afspraken gemaakt voor vaste momenten in het jaar om gesprekken te voeren</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 8.7 Eindsituatie VO project voor de drie scholen (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?

Het naar elkaar verwoorden van de theoretische conceptuele kaders en de daarop aansluitende keuze voor methoden van aanpak en het zoveel mogelijk in gezamenlijk overleg 'laden' van de casuïstiek, heeft met name bij procesbegeleiders, management en klankbordgroepen geleid tot zinvolle ervaringen en bruikbare inzichten. De profielgroepsleden kijken eveneens positief terug op hun ervaringen en verworven inzichten. Er heeft geen verder diepgaand onderzoek bij hen plaatsgevonden in hoeverre de tijdens de bijeenkomsten en evaluaties gedane uitspraken wellicht sociaal wenselijk waren. Het schema van Geurts e.a. heeft geholpen bij het vormgeven aan de interventies, bij het reflecteren op het interventieproces en bij het formuleren van ervaringen en inzichten rond de onderzoeksvragen. Verworven inzichten zijn dat het gebruik van concepten 'passie' en 'energie' (energizers, energievreters, loopbaanfitness) van waaruit medewerkers werken en het concept 'grondhoudingen' aanslaat bij de meeste medewerkers. Ook is men voor het gebruik van het concept grondhoudingen en het gebruik van de STARR analyse in vrije vorm. Het lijkt wenselijk dat procesbegeleiders deze concepten in de toekomst explicieter onder de aandacht van de betrokkenen brengen. Daarnaast lijkt het goed om de 'passie' en 'energizers' mee te nemen in de verslaglegging van de medewerkers en voortaan te spreken over een 'passiefolio' in plaats van portfolio.

8.5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de manier waarop de Loopbaan Dilemma Methodiek en STARR methode als onderliggend kader is gebruikt in interactieve interventies. In paragraaf 8.3. is een beschrijving gegeven van de concrete operaties. In fig. 8.8 is schuingedrukt wat op basis van deze casus qua concepten, methoden, lading en operaties meer aandacht zou mogen krijgen.

De ervaringen met het bijstellen van het Fontys woordenboek naar VO terminologie en de ervaringen bij de eerste school met een groep medewerkers in ondersteunende functies maakten duidelijk dat men heel alert moet zijn op de gekozen woorden om competenties te omschrijven.

De deelnemers hebben de speelse aanpak van de COP gesprekken en de nadruk op energie als positief ervaren. Deze aanpak lijkt (ook door de inzichten opgedaan in project 2), potentieel bruikbaar om de concepten loopbaanfitness, passie en passiefolio te gaan introduceren in vervolgprojecten.

De interviewers hebben het zelf experimenteren met de 'grondhoudingen' (doelgericht, onderzoekend-reflecterend, speels-experimenterend en dialooggericht) als leidraad in de 'Focused Group' interviews als positief ervaren. Dit leidde tot het inzicht dat het hanteren van het concept grondhoudingen ook voor deelnemers aan interventieprojecten mogelijk bruikbaar is. Waar het begrip competenties volgens de 'Fontys'aanpak werd opgevat als een verbinding tussen kennis, inzicht, vaardigheid en prestaties, wordt hier in de

literatuur steeds ook attitude aan toegevoegd. Met de ervaringen van dit interventie-traject leek het mij potentieel veelbelovend om in het bespreken van het gewenste competente gedrag in het vervolg te beginnen met de (grond)**houding** van de betrokken deelnemers. Vervolgens kan door middel van STARR analyse onderzocht worden in welke taaksituaties de medewerker zich energiek, 'fit', voelt en het idee heeft allerlei talenten (ook kennis, inzicht en vaardigheid) te gebruiken. Dan kan in samenspraak nagegaan worden welke talenten de medewerker dan gebruikt en hoe dit overeenkomt met het door de organisatie gewenste competente gedrag. Ook kan er gepraat worden over de verdere ontwikkeling van talenten, uiteraard met aandacht voor de leerstijl en overige sturingsprincipes van de medewerker en de organisatie.

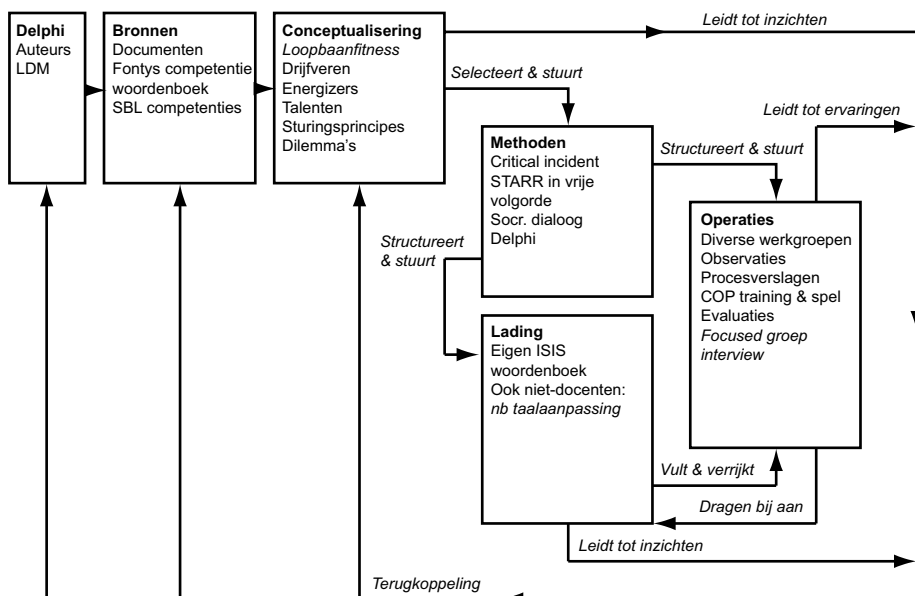


Fig. 8.8 Modelvorming bij interventies slotfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

De vrijere Focused Group Interview methode is alle betrokkenen goed bevallen en lijkt zeker het overwegen waard om in te zetten naast, nà of in plaats van, evaluatievragenlijsten.

Kritische kanttekeningen

Ook dit interventieproject kende zo haar beperkingen: er is slechts sprake van een beperkte groep respondenten op de schriftelijke evaluaties en er zijn geen diepgaande interviews gehouden om de onderzoeksvraagstellingen nader uit te diepen, ook niet in een latere fase.

Opnieuw heeft dit te maken met de enorme hectiek binnen het Voortgezet Onderwijs en de toch al grote tijdsinvestering die vanuit het project van de mensen gevraagd werd.

Het werken met door anderen uitgewerkte competenties maakte dit traject slechts in beperkte mate schoolspecifiek, echter voor betrokkenen voldoende herkenbaar, wat van positieve invloed is op de validiteit. Door het bijstellen van bepaalde begrippen uit het Fontys Competentiewoordenboek werd wel

maatwerk gerealiseerd. Voor de groep ondersteunend personeel moest echter als het ware een vertaalslag worden gemaakt: nog kortere zinnen in heel concrete 'doe-termen'.

In het volgende hoofdstuk wordt het vierde project beschreven, waarin gebruik is gemaakt van de opgedane inzichten. De begrippen passie, energizers, energievreters en loopbaanfitness zijn hier bijvoorbeeld concreet ingezet bij de procesbegeleiding. De grondhoudingen zijn vooral gebruikt voor de bewustwording van de sturingsprincipes. In plaats van het begrip 'portfolio' te gebruiken is als vervangende term 'passiefolio' ingevoerd, om nog meer het belang van de eigen passie te benadrukken bij het vormgeven aan de persoonlijke loopbaan- en Competentie Ontwikkelings Plannen.



9. Over leidinggeven aan onderwijsondersteuners in het HBO

In dit hoofdstuk wordt het vierde project uitgewerkt. Na een korte beschrijving van de specifieke onderwijsorganisatie (9.1) en de stand van zaken ten aanzien van HRM (9.2), wordt beschreven hoe de theoretische concepten van de Loopbaan Dilemma Methodiek en de STARR analyse zijn ingezet in het Opleidingstraject teamleiders Fontys Facilitair Bedrijf (FFB) (9.3). Door een stapsgewijze beschrijving van de interactieve interventies, de operaties, ga ik op zoek naar antwoorden op de onderzoeksvragen.

In het eerste en derde project was het ontwikkelen van competentieprofielen een belangrijk onderdeel van het interventietraject, met als doel de verwachtingen van medewerkers en leidinggevendenden ten aanzien van veranderende taakuitvoeringen te expliciteren. Men veronderstelde dat dit zou bijdragen aan het beter omgaan met onzekerheid en andere (loopbaan)dilemma's. In dit vierde project waren er al wel een aantal competentieprofielen ontwikkeld voordat het hier beschreven competentieproject begon (volgens dezelfde werkwijze als bij project één en drie beschreven). In de eerste jaren van het project waren er echter nog niet voor alle functies op alle afdelingen competentieprofielen beschikbaar; in latere jaren was dit wel het geval. Het centrale onderdeel van dit interventietraject bestond uit het ontwerpen en uitvoeren van ontwikkelingsplannen en leerarrangementen. De medewerkers ontwierpen deze plannen en voerden ze uit in samenspraak met collega's en met hun leidinggevende. Het doel van deze plannen was om hun sturingsprincipes te verbinden aan die van de organisatie en zich verder te ontwikkelen in de richting van het gewenste competente gedrag.

Bij de beschrijving volgen we opnieuw het ontwerpmodel van Geurts e.a. (2006). Vooral van belang voor de organisatie zelf, en voor hen die zich qua situatie hierin herkennen worden de ervaringen en inzichten van de interventies samengevat (9.4). Naast de inzichten op basis van de interventies wordt

uiteraard nagegaan of, en in hoeverre, er antwoorden op de onderzoeksvragen zijn af te leiden uit de procesverslagen, uit de reflecties van de betrokken medewerkers, uit de antwoorden op de evaluatievragenlijsten en uit de projectresultaten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte beschrijving van het voortschrijdend inzicht en de daarop gebaseerde conclusies naar vervolg-projecten toe (9.5).

9.1. Context van de interventie

Dit onderzoeksproject betreft het zogenaamde Opleidingstraject Teamleiders Facilitair Bedrijf van Fontys' Hoger Beroepsonderwijs in de schooljaren 2003/2004-2007/2008. Het Fontys Facilitair Bedrijf (FFB) kent de afdelingen: financiën, grafische producties, huisvesting en beheer, ICT services, juridische zaken, marketing en communicatie, mediavoorzieningen, onderwijs, P&O en studentenvoorzieningen. Ook FFB werd bij de start van het project geconfronteerd met externe ontwikkelingen. Diverse technologische ontwikkelingen legden druk op het FFB en er was sprake van toegenomen concurrentie, die leidde tot een reorganisatie en inkrimping van personeel. Ook interne ontwikkelingen, als veranderde eisen vanuit de Fontys organisatie in verband met de gewenste inhoudelijke onderwijsvernieuwingen, vroegen om een meer klantgerichte, ondernemende en resultaatgerichte werkwijze. Tijd voor medewerkers FFB en hun leidinggevendenden om zich te bezinnen op hun werkwijze. De grote omvang van het FFB leidde tot een organisatiestructuur met een tweehoofdige directie (directeur en adjunct-directeur) en afdelingsmanagers aan het hoofd van de onderscheiden afdelingen. Deze afdelingen bestonden weer uit resultaatverantwoordelijke teams, geleid door een (operationeel) teamleider, aanvankelijk bestempeld als 'rol', als 'extra' taak van een sleutelfiguur binnen de afdeling. In het geactualiseerde functiehuis voor FFB werd deze 'extra taak' in 2007 als aparte functie uitgewerkt. Het management was bezig met het herformuleren van de missie, visie en strategische doelstellingen. Tegelijkertijd was men Fontysbreed bezig met het invoeren van competentiemanagement (zie h. 3.4) en wilde men meer aandacht vanuit het management en de teamleiders voor personeel(sbeleid) en het samenwerken in 'Learning Communities' (Verbraak, 2002).

Voor medewerkers van het Facilitair Bedrijf was het een onzekere situatie, waarbij men zich geplaagd zag voor talloze dilemma's zoals:

"Kan ik mijn baan behouden?", "Wat wordt er eigenlijk van mij verwacht in deze veranderende situatie?" "Kan en wil ik wel mee met de nieuwe eisen? En wat moet ik dan doen, hoe kan ik mij verder ontwikkelen?"

Met name voor het management werd steeds duidelijker dat teamleiders een belangrijke spil vormden in het geheel en nadrukkelijk actief betrokken dienden te worden bij dit proces van organisatieverandering en voortdurende kwaliteitsverbetering. Men besloot dan ook in het kader van organisatieontwikkeling over te gaan tot professionalisering van teamleiders om enerzijds 'de neuzen dezelfde kant op te krijgen', anderzijds om teamleiders te ondersteunen bij hun ontwikkelingsproces naar meer competent gedrag. Het was de bedoeling dat teamleiders de verantwoordelijkheid voor eigen (loopbaan)ontwikkeling op zich zouden nemen en hiermee een goed voorbeeld voor hun teamleden zouden zijn.

Voorbeelden van (loopbaan)dilemma's van de teamleiders waren/zijn:

"Hoe blijf ik mezelf, kan ik nog mijn werk doen of wordt er veel meer van mij verwacht, en hoe moet ik mijn werk dan doen?"

"Hoe kan ik mijn inhoudelijke expertise, mijn vakmanschap, veilig stellen?"

"Hoe zorg ik dat ik als teamleider mag meepraten over beleid, meer invloed krijg?"

"Hoe zorg ik dat ik niet nog meer werk en nog minder vrije tijd heb?"

"Hoe zorg ik ervoor dat ik in een hogere salarisschaal kom?"

9.2. HRM Doelstelling van het project

Samen met een collega (projectleider) is onderzoeker benaderd om een traject te ontwikkelen en uit te voeren waarin de volgende doelstellingen centraal stonden:

1. Teamleiders worden zich bewust welke eisen aan het teamleiderschap gesteld worden, welke verantwoordelijkheden en bevoegdheden zij hebben, en wat de grenzen zijn ten opzichte van de managertaken; dit alles binnen de kaders van de missie en visie van Fontys en die van de eigen afdeling van het FFB. Als bijzondere aandachtspunten zijn hierbij genoemd: het coachen van eigen teammedewerkers tot resultaatverantwoordelijk team en aanspreekpunt zijn voor personeelsmanagement.
2. Teamleiders laten steeds meer in concreet (voorbeeld)gedrag zien dat zij voldoen aan de 'eisen' zoals geformuleerd in het functie e/o takenprofiel en het hierop aansluitende (concept) competentieprofiel.
3. Teamleiders hebben een smart Persoonlijk Ontwikkelings Plan opgesteld voor die aspecten die nog voor verbetering vatbaar zijn, die zij verder willen ontwikkelen, waarbij verwezen kan worden naar de competenties uit het Fontys Woordenboek.

In fig. 9.1 is schuingedrukt de stand van zaken weergegeven aan de start van het project.

De niet cursieve teksten zijn rechtstreeks overgenomen uit het model van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (H.3.3.). Te zien is dat de uitgangssituatie nog vooral de beheersmatige aspecten betreft. Met dit interventieproject wilde het management van FFB een meer ontwikkelingsgerichte aanpak bereiken (ook de niet cursieve aspecten uit de rechterkolom gaan realiseren), zodat een 'win-win' situatie voor individuele medewerkers en (het management van) de organisatie kan ontstaan.

Het management van FFB en procesbegeleiders wilden in dit interventietraject in samenspraak met de teamleiders nagaan hoe de teamleiders en hun medewerkers hun verdere ontwikkeling het beste konden vormgeven, daarbij gebruik makend van de eerder ontwikkelde competentieprofielen. Er was een talentenscan (CD rom) die echter nauwelijks gebruikt werd, er waren richtlijnen ontwikkeld voor diverse mogelijkheden van leeraanbod, trainingen verzorgd voor leidinggevenden met betrekking tot het voeren van COP gesprekken, afspraken gemaakt over een jaarlijkse gesprekscyclus, en in de loop van de tijd is steeds meer informatie met betrekking tot het werken met competenties op de website geplaatst. Binnen FFB was men echter nog niet

gewend om met competentieprofielen te werken: ook binnen het Facilitair Bedrijf waren er aanvankelijk nog niet voor alle functies van alle afdelingen competentieprofielen ontwikkeld en voor zover ze er wel waren, waren ze nog geen gemeengoed voor het personeel. Ook waren er vragen ten aanzien van de herkenbaarheid van de profielen voor de medewerkers. Daarnaast bleken de door de Raad van Bestuur vastgestelde jaarlijkse COP (Competentie Ontwikkelings Plan) gesprekken nog niet bij alle afdelingen volgens planning uitgevoerd te worden.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Variëteit leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is. Medewerkers maakten veelal individueel afspraken over opleiding of training met hun leidinggevend. Veel werd 'ad hoc' geregeld. Er werd nog niet over de gehele linie gebruik gemaakt van het Fontysbrede aanbod voor scholing t.a.v. gespreksvoering en Competentiemanagement</i>	<i>Het was het streven om de verantwoordelijkheid voor de verdere ontwikkeling bij de medewerker zelf te leggen, uitgaande van de eigen werksituatie</i>
<i>Er waren aan de start wel competentieprofielen ontwikkeld, maar nog niet voor teamleiders van alle afdelingen. De Intranetsite gaf wel informatie maar dit was in het beginstadium nog niet zo veelomvattend. CD roms met talentescan werden beperkt gebruikt. Via het Loopbaancentrum (v.h. Mobiiteitscentrum) konden diverse tests worden gedaan om het inzicht in eigen functies te verbeteren</i>	Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'
<i>De missie, visie en doelen van de organisatie en de functie- en competentie-omschrijvingen binnen het FFB werden als uitgangspunt voor ontwikkeling nagestreefd, maar men was nog zoekende naar de precieze uitwerking voor het FFB</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
<i>Aandacht volgens Fontysbrede afspraken voor een jaarcyclus: het was wel afspraak maar nog geen vaste gewoonte om op geplande momenten gesprekken voeren</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 9.1 Startsituatie traject teamleiders FFB (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

9.3. Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties

In termen van het analysemodel van Geurts e.a. zou men de gekozen interactieve interventies als volgt kunnen weergeven:

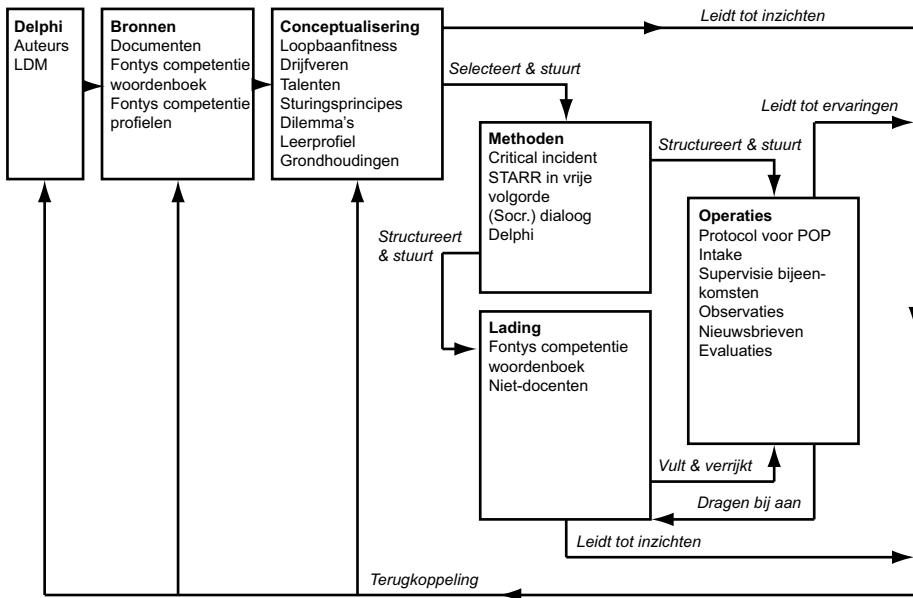


Fig. 9.2 Modelvorming bij interventies startfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

Bronnen

Om een goed beeld van de interventiecontext te krijgen zijn gesprekken gevoerd met de manager FFB en de manager P&O en zijn jaarverslagen en beleidsdocumenten van Fontys en FFB bestudeerd. Daarnaast is er gebruik gemaakt van de zogenaamde Fontys Competentiemanagement aanpak (zie ook eerste projectomschrijving) en het Fontys Competentiemoordenboek, een omschrijving van vijftig competenties.

Concepten

Het denkkader van de Loopbaan Dilemma Methodiek is door onderzoeker in de opzet van het traject verwerkt. Door het stellen van sleutelvragen is in de intakegesprekken steeds begonnen met het verhelderen van de sturingsprincipes van de medewerkers, het verhelderen van de sturingsprincipes van de organisatie FFB en met het verhelderen van de dilemma's van de teamleiders. In de latere jaren is ook expliciet de term loopbaanfitness gebruikt bij de toelichting tijdens de startbijeenkomst van de achterliggende visie. Sindsdien lag de nadruk op het eerst verkennen van de 'fitness', de 'energizers' en talenten van medewerkers en werd pas daarna gekeken naar de veranderende eisen vanuit de organisatie in termen van competent gedrag en naar de daardoor ervaren dilemma's.

Er is tijdens de intake en de startbijeenkomst, maar ook waar mogelijk en relevant tijdens de overige bijeenkomsten (basisbijeenkomsten, supervisie en competentie ontwikkeldagen) nagegaan wat de sturingsprincipes: 'persoonlijke

missie, visie en doelstellingen, ambities, waarden en normen, behoeften' waren van de teamleiders. Vervolgens zijn, in termen van Fontyscompetenties, de sturingsprincipes: missie, visie, doelstellingen, waarden en normen van het management verkend, en het veronderstelde gewenste gedrag, evenals de mogelijke (loopbaan)dilemma's die er speelden.

De 'energizers' en talenten van de teamleiders en de manier van leren van de teamleiders werden als uitgangspunt genomen om concrete (Competentie) Ontwikkelings Plannen op te stellen.

Hoewel in de supervisie is bekeken met welke ontwikkel-, c.q. professionaliseringsactiviteiten het Persoonlijk Ontwikkelings Plan het beste kon worden vormgegeven, is de term 'leerprofiel' niet echt gehanteerd. Het laatste jaar is het begrip 'grondhoudingen' toegevoegd: in de intake en tijdens het verdere proces werd aan de teamleiders gevraagd welke grondhoudingen zij voor zichzelf van toepassing achtten.

Deze concepten zijn gehanteerd om teamleiders meer zicht te bieden op zichzelf, de eigen leer- en ontwikkelvragen en de (loopbaan)dilemma's die ze in hun werk tegenkwamen. Het doel was meer zicht te krijgen op wat de veranderende organisatie van hen nodig had en hoe zij hierin hun eigen talenten, behoeften en wensen mee konden nemen: "balans zoeken tussen organisatiebelangen en eigen belangen". De inzichten ten aanzien van de sturingsprincipes van de organisatie speelden hierbij een belangrijke rol.

Methoden en operaties

STARR analyse

De STARR analyse van heden en toekomst (in vrije volgorde) is tijdens de intake en startbijeenkomst gebruikt om essentiële situaties in het werk van teamleiders te benoemen, de verwachtingen van het veranderende takenpakket te verwoorden en in interactie met elkaar te verkennen welke competenties hierbij gewenst werden. In de intake gebeurde dit in samenspraak met de procesbegeleider. Tijdens de startbijeenkomst gebeurde dit in samenspraak met de eigen leidinggevende en eventueel andere deelnemende collega's binnen de eigen afdeling. Ook hanteerde men deze werkwijze in de supervisie.

De STARR analyse werd toegepast op situaties vanuit het (recente) verleden, om te verhelderen wat de teamleider energie gaf in zijn werk en welke persoonlijke talenten hierbij naar voren kwamen, om dit vervolgens te vergelijken met het competentieprofiel en een inschatting te maken van de reeds bij hem aanwezige competenties. Tijdens de intake werd samen met de teamleider een eerste concept-ontwikkelingsplan opgesteld, rekening houdend met de manier van leren en de concrete werksituatie. Tijdens de startbijeenkomst en alle volgende bijeenkomsten werd hier steeds aan gerefereerd, met de bedoeling dat teamleiders steeds zouden reflecteren op hun ontwikkelingsplannen en hun vorderingen wat betreft hun ontwikkelingen. Teamleiders werden gestimuleerd en tijdens de supervisie (ook individueel) gecoacht bij het verwerken van deze reflecties in hun 'portfolio' (later ook 'passiefolio' genoemd).

(Socratische) dialoog

In de intake en de intervisiegroepen vond een diepgaande dialoog plaats tussen teamleiders en hun procesbegeleider. Ook tijdens de start- (en het laatste jaar

ook de slot-) bijeenkomst was er steeds sprake van een dialoog met de direct leidinggevende. Deze dialoog werd dus in duo's of in intervisiegroepjes van maximaal vijf mensen gevoerd. Aan de teamleiders werd gevraagd om na te denken over essentiële situaties voor de betreffende functie en om aan de hand van concrete voorbeelden met behulp van STARR de toekomst vanuit verschillende gezichtspunten te analyseren. Zo ontstond een steeds helderder beeld over wat het takenpakket behorend bij die functie binnen de specifieke context van FFB inhield, welke sturingsprincipes, waarden en normen de teamleider zelf hanteerde en welke waarden en normen binnen FFB golden. Tijdens de plenaire bijeenkomsten zijn de teamleiders met elkaar het gesprek aangegaan over de aangereikte stellingen en opdrachten en zocht men naar consensus. Steeds is gezocht naar oplossingen voor de (loopbaan)dilemma's en naar verbinding tussen eigen belang en organisatiebelang.

Delphi methode

De Delphi methode is gehanteerd om tot afstemming te komen tussen de opdrachtgever, projectbegeleider, ingeschakelde procesbegeleiders en onderzoeker, mede op basis van procesverslagen.

Nieuwsbrief

In overleg met de projectleider en deelnemers is door onderzoeker gekozen voor een mondelinge evaluatie aan het eind van elke bijeenkomst. Dit werd verwerkt in een zogenaamde nieuwsbrief die de schakel vormde naar de volgende bijeenkomst. Bij de start van de volgende bijeenkomst werd aan teamleiders naar reacties op de nieuwsbrief gevraagd. Ook managers konden reageren op deze nieuwsbrief, die ze per mail hadden ontvangen.

Tijdens het traject werd er bij teamleiders steeds op aangedrongen om hun ervaringen regelmatig te verwerken in hun 'portfolio', en om waar nodig hun Persoonlijk Ontwikkelings Plan bij te stellen en te bespreken met hun direct leidinggevende. Dit kan men in zekere zin vergelijken met de Delphi methode om de eigen betekenisgeving te checken op validiteit en betrouwbaarheid.

Evaluatievragenlijst

Aan het eind van het traject werd een *schriftelijke vragenlijst* afgenomen. De bevindingen werden door onderzoeker verwerkt in een verslag wat iedereen (teamleiders, managers en procesbegeleiders) gemaild kreeg. Men werd gevraagd hierop commentaar te leveren.

Er vond mondeling terugkoppeling plaats tijdens de afsluitingbijeenkomst, waar net als bij de start de afdelingsmanagers en de manager Facilitair Bedrijf aanwezig waren en men waar nodig kon reageren op de bevindingen. Op de eigen werkplek was dan in aanwezigheid van de projectleider al een eindgesprek gevoerd om de ontwikkeling van de teamleider te bespreken, een terugblik te doen op het hele traject, inclusief de organisatorische randvoorwaarden en een vooruitblik naar de toekomst.

Focused Group interview

In de eerdere projecten is gebleken dat onderwijsmedewerkers in het algemeen liever mondeling evalueren in de groep dan via schriftelijke vragenlijsten. Dit bleek ook in de loop van de jaren bij dit interventietraject te gelden. Daarom is er

de laatste jaren voor gekozen afname van schriftelijke evaluaties te beperken en voor de afsluiting gebruik te maken van 'Focused Group interview' voor teamleiders en voor hun managers. Hierbij werden de volgende vragen gehanteerd:

- I Persoonlijke Reflectie
 "Wat is het beste wat je geleerd hebt? Waarin ben je competentier geworden?" en "Wat kom je nog tekort?"
- II Reflectie op de organisatie
 "Wat is het beste dat je de afdeling en FFB hebt zien doen op weg naar een lerende organisatie?" en "Als 'learning community' komt FFB nog tekort...."
- III Reflectie op de interventies, projectaanpak
 "Wat maakt het verschil? Wat was het meest werkzame bestanddeel? Waar heb je het meeste (plezier) aan gehad?"
- IV Reflectie op gewenste interventies, projectaanpak
 "Wat hadden ze anders moeten doen?" (iedereen kon zelf aangeven wie met 'ze' bedoeld werd).

Port (passie)folio en Persoonlijk Ontwikkelings Plan

Het portfolio werd, later als passiefolio, in de gesprekken gehanteerd als 'show-map': een verzameling van leerervaringen, inclusief het door medewerkers zelf gemaakte verslag van de intake, de supervisie en de start- en eindgesprekken met hun leidinggevende. Hierin werd duidelijk welke betekenis teamleiders zelf gaven aan hun gewenste en getoonde (loopbaan)ontwikkeling. Het Persoonlijk Ontwikkelings Plan, waar bij de intake een start mee gemaakt was, maakte onderdeel uit van het passiefolio. Teamleiders werden gedurende het traject gestimuleerd om dit POP bij te stellen en dit te bespreken met hun direct leidinggevende.

Lading en operaties

De manager FFB (eindverantwoordelijke) en de manager van de afdeling P&O vormden met projectleider en onderzoeker de basisgroep waarin het Fontysbrede beleidsplan en het (concept)beleidsplan van Fontys Facilitair Bedrijf besproken en als richtinggevend kader zijn meegenomen in de opzet van het teamleiders traject.

De projectleider heeft de procesbegeleiding op zich genomen en was steeds bij alle bijeenkomsten aanwezig, met uitzondering van de parallel lopende supervisiegroepen. Voor de supervisie is, naast projectleider, een collega aangetrokken. Deze professional heeft later ook een deel van de intakes op zich genomen. Onderzoeker was zelf geen procesbegeleider, maar als inhoudsdeskundige aanwezig bij het basisgroeptoverleg, de voorbereidende bijeenkomsten met projectleider, de start en afronding van het traject; zij was ook verantwoordelijk voor de evaluaties en (onderzoeks)rapportage.

In overleg met de manager en opdrachtgever van het FFB en de manager P&O is gekozen voor het werken met het kader van Fontys Competentiemanagement zoals beschreven in paragraaf 3.4 en het Fontys Woordenboek, waarin 25 competenties centraal staan. Ook de andere managers van FFB en de deelnemende teamleiders vonden dit een logische keuze. In overleg met opdrachtgever en manager P&O is een maatwerk traject ontwikkeld

vanuit de Fontys visie en vanuit de missie, visie en strategische plannen van het Fontys Facilitair Bedrijf. Ook zijn in overleg met hen concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek verwerkt in de aanpak en later besproken met de andere managers en teamleiders tijdens intake en startbijeenkomst. Het aanvankelijke trajectvoorstel is intern besproken met andere loopbaanprofessionals binnen de Fontys Hogeschool Personeel en Arbeid. Door steeds het gesprek met betrokkenen aan te gaan over de werkwijze, over de opdrachten en manier van communiceren, is toegewerkt naar een aanpak die voor de teamleiders en managers voldoende herkenbaar zou zijn en daarmee aan validiteit zou winnen. Door de tijdens de basisbijeenkomsten verzamelde informatie telkens via nieuwsbrieven terug te koppelen naar de deelnemers is gewerkt aan het vergroten van de betrouwbaarheid van hun uitspraken. De deelnemende teamleiders en hun direct leidinggevenden werden gedurende een aantal maanden en bij de afsluitende bijeenkomst geconfronteerd met hun eigen bevindingen en konden deze als zijnde bruikbaar accepteren, of alsnog enigszins bijstellen.

Het traject bestond uit een uitgebreid intakegesprek, een zestal basisbijeenkomsten, een drietal supervisiebijeenkomsten van gemiddeld vier personen en een aantal nader te bepalen competentie ontwikkelbijeenkomsten, trainingsdagen die als maatwerk georganiseerd werden op basis van de geconstateerde leer-, ontwikkelvragen van de deelnemers. Hierop kon men intekenen. De thema's van de basisbijeenkomsten waren, in navolging van de richtlijnen van de Raad van Bestuur, door het management van het Fontys Facilitair Bedrijf in overleg in de basisgroep vastgesteld. Inzicht in deze thema's werd als essentieel beschouwd voor het functioneren van de teamleiders. Het was dringend gewenst dat de teamleiders over deze zaken hetzelfde dachten, "neuzen dezelfde kant uit". Interne Fontys experts vanuit verschillende Fontys instituten werden ingeschakeld om de thema's toe te lichten en te begeleiden; ook begeleiden zij de maatwerk trainingsdagen. Zo kregen teamleiders FFB deels een kijkje in de keuken van verschillende Fontys instituten. Voorbeelden van de thema's die aan bod kwamen, zijn onder andere: methodische loopbaanplanning en -ontwikkeling; financiën binnen Fontys; leiderschapsstijlen; coachen; omgaan met weerstand; omgaan met tijdsdruk; oefenen in gespreksvoering. In bijlage 9.1 is als voorbeeld de opzet van het programma 2007/08 opgenomen. Hoewel de thema's geactualiseerd zijn, is de opzet van het programma vergelijkbaar gebleven vanaf de start in 2003 tot en met de laatste ronde van 2007/2008. Ook voor het komend jaar zal weer overleg plaatsvinden met de manager Facilitair Bedrijf en het (nieuwe) hoofd P&O.

Tijdens een gemeenschappelijke startbijeenkomst voor de teamleiders en hun managers werd door de eindverantwoordelijke manager van FFB de achterliggende visie, het doel en de werkwijze van het traject nog eens toegelicht. Ook werd er per afdeling door de afdelingsmanagers een analyse gepresenteerd van de aanleiding om deel te nemen aan het traject en van de belangrijkste (loopbaan)dilemma's, waar de afdeling en de teamleiders een oplossing voor zochten. In combinatie met de bevindingen, de inzichten vanuit het intakegesprek, vormde dit de input voor het Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP) in termen van competenties.

Het consequent zichtbaar meedoen van het management van het FFB

benadrukte het belang van dit traject voor de FFB organisatie. Het management wilde op deze manier zorgen voor verdere verankering en borging van het HRM ontwikkelingsproces.

Deelnemers hielden een portfolio, later 'passiefolio' genoemd, bij en de project-begeleider en onderzoeker hielden aantekeningen bij van hun activiteiten en observaties (reflectie-, procesverslagen). Tot slot werd op de eigen werkplek een eindgesprek gevoerd met de teamleider en direct leidinggevende en vond ter afronding een plenaire afsluitingsbijeenkomst plaats.

Hoewel er in het algemeen sprake was van een grote inzet, betrokkenheid en bereidheid tot medewerking, bleek de respons op evaluatievragen af te nemen. In 2005/06 is daarom gekozen voor een Focused Group interview als slotevaluatie. In 2007/08 is opnieuw gekozen voor het afnemen van een vragenlijst, maar kreeg de afsluitingsbijeenkomst een andere invulling. Naast presentatie van de bevindingen door onderzoeker en teamleiders voerden de teamleiders gesprekken met hun direct leidinggevende over de doorge-maakte ontwikkeling.

Als voorbeeld is in bijlage 9.2 de evaluatievragenlijst van 2007/08 opgenomen met daarin opgenomen de scores van 8 van de 10 deelnemers.

Vanaf 2006/07 is het intakeformat gewijzigd en kreeg het POP nog meer nadruk vanuit de drijfveren, energizers (loopbaanfitness gedachte) en reeds aanwezige talenten. Vanaf 2007/08 is het concept van de grondhoudingen: doelgericht, onderzoekend-reflecterend, speels-experimenterend en dialoog-gericht ook verwerkt in de intake en werd het begrip passiefolio ingevoerd. Het intakeformat werd hierop bijgesteld. De startbijeenkomst kreeg vanaf toen een ander accent: aan de managers werd gevraagd om hun presentatie meer vanuit eigen passie, drijfveren en talenten te verwoorden en zo nadrukkelijker voorbeeld te zijn voor de deelnemende teamleiders. Door tijdsdruk en tussen-tijdse wisseling van leidinggevers bleek het vaak niet mogelijk voorafgaand en tijdens het traject (voortgangs)gesprekken over het traject te voeren met de direct leidinggevers. Het ontbreken van feedback op de ontwikkeling van de teamleiders en het niet direct kunnen inspelen op noodzakelijke rand-voorwaarden werd duidelijk als een gemis ervaren op weg naar een 'learning community'. Omdat één van de trajectdoelstellingen was meer een 'learning community' te vormen, is besloten vanaf 2007/08 tijdens de startbijeenkomst een gesprek in te lassen om nog concreter af te bakenen wat de direct leidinggevende van zijn teamleider verwachtte qua functioneren en qua talent-ontplooiing richting competent gedrag en wat de teamleider van zijn leiding-gevende verwachtte aan ondersteuning en verdere randvoorwaarden. Deze input zorgde voor een duidelijker beeld van het Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP 1). Ook werd tijdens de afsluitingsbijeenkomst een gesprek tussen de direct leidinggevende en deelnemende teamleider gepland waarin het geac-tualiseerde POP centraal stond. In bijlage 9.3 zijn de vragen opgenomen die bij dit gesprek gebruikt konden worden. Uiteindelijk werd ook deze informatie gebundeld en teruggekoppeld naar alle relevante betrokkenen.

Tijdens het traject werden de deelnemers nadrukkelijk uitgedaagd om te experimenteren met alternatieve aanpakken, zoals ze die van andere team-leiders tijdens de bijeenkomsten en supervisie aangereikt kregen.

Wanneer voldaan was aan de vooraf gestelde criteria (80% aanwezigheid, actieve inzet en merkbare ontwikkeling) kregen de deelnemers een certificaat. Omdat in een aantal gevallen om aanwijsbare redenen niet voldaan was aan genoemde criteria, kregen sommige deelnemers alleen een 'bewijs van deelname'. Het laatste jaar is in onderling overleg met betrokkenen besloten geen eindgesprek op de afdeling te voeren, maar tijdens de afsluitingsbijeenkomst een gesprek te arrangeren tussen de teamleider en zijn afdelingsmanager. De ervaring leerde namelijk dat het heel lastig bleek dit soort eindgesprekken op de afdeling tijdig te regelen, ondanks het feit dat men wel behoefte had aan dit gesprek.

9.4. Ervaringen en inzichten

Uit de data van de eerste twee jaren bleek dat er een grote diversiteit was aan ervaring, deskundigheid en bekendheid van de deelnemers met de inhoudelijke thema's. Ook waren er soms grote verschillen wat betreft het aantal teamleden en het aantal locaties waar een teamleider verantwoordelijk voor was. Dit maakte het moeilijk om een maatwerkprogramma aan te bieden. Ook moesten de meeste teamleiders nog wennen aan het meer competentiegestuurd, vraaggericht werken: de uitgesproken behoefte aan duidelijke structuur en nadere uitwerking van de bijeenkomsten vooraf wijst hierop. Men was gewend aan een vastomlijnd trainingsaanbod.

De intake en de supervisie spraken de teamleiders duidelijk aan. Zij waren tevreden over de inhoud van en de bijdrage aan het Persoonlijk Ontwikkelings Plan. Het gebruik van een Passiefolio sprak een aantal teamleiders aan vanwege de associatie met energie, competentiegericht leren en ontwikkelen. Een aantal teamleiders gaf echter aan "niks met de term passie" te hebben, "werk moet gewoon gedaan worden" en zij voelden dan ook niets voor dit concept.

De begeleiding werd als ruim voldoende tot goed beoordeeld. Men bleek de thema's van de basisbijeenkomsten interessant te vinden. Wanneer de werkwijze in deze basisbijeenkomsten sterk interactief werd vormgegeven kreeg dit een hogere waardering: men wilde vooral concreet met elkaar aan de slag. De competentiewerkshops werden door de teamleiders positief tot zeer positief gewaardeerd. De gekozen vorm van afrondende presentatie bleek een schot in de roos, al zou de relatie met het POP sterker mogen. Al met al kon geconstateerd worden dat de projectdoelstellingen vrijwel allemaal gehaald werden en dat teamleiders achteraf ook aangaven beter raad te weten met hun (loopbaan) dilemma's en beter wisten in welke richting ze zich verder wilden ontwikkelen en welke competenties nog extra aandacht vroegen. Vooral de uitwisseling van ervaringen met anderen in de supervisie droeg hieraan bij.

In de loop van de jaren is de opzet van het traject op hoofdlijnen gelijk gebleven omdat uit evaluaties de interventieaanpak potentieel veelbelovend leek. Wel werd steeds duidelijker dat het vanwege de grote diversiteit in denken en werkniveau van teamleiders van de verschillende afdelingen van het Facilitair Bedrijf (van grafische productie en huisvesting tot afdeling onderwijs, P&O, financiën en media- en studentvoorziening) toch beter was om hierin een tweedeling te maken, daarmee werden concessies gedaan aan een brede

vertegenwoordiging vanuit alle afdelingen FFB. De concrete werkwijze tijdens de basisbijeenkomsten en trainingsdagen vroeg echter duidelijk om een verschillend abstractieniveau.

Inzichten in de interventiedoelstellingen

Op basis van de opmerkingen, reflectieverslagen, evaluaties van de deelnemers en de procesbegeleiders en Focused Group interviews kan het volgende over de (omkaderde) interventiedoelstellingen gezegd worden:

Bewustwording van de eisen die het teamleiderschap stelt, de verantwoordelijkheden, bevoegdheden en grenzen ten opzichte van de managertaken. Dit alles binnen de kaders van de missie en visie van Fontys en die van de eigen afdeling van het FFB.
Als bijzondere aandachtspunten zijn hierbij genoemd: het coachen van eigen teammedewerkers tot resultaatverantwoordelijk team en aanspreekpunt zijn voor personeelsmanagement.

Deelnemers aan het interventietraject en hun managers geven aan dat deze doelstelling van bewustwording zeker is bereikt. Zoals gezegd is het de dialoog tussen de teamleiders van verschillende afdelingen, tijdens supervisie en de dialoog met collega-teamleiders en manager van eigen afdeling die hieraan hebben bijgedragen.

In het laatste interventietraject is uiteindelijk verwoord wat teamleiders geacht worden te doen:

- medewerkers te coachen richting een resultaatverantwoordelijk team;
- aanspreekpunt te zijn voor talentontwikkeling in het kader van personeelsbeleid;
- management-informatie te presenteren;
- (mede) een kwaliteitsplan t.b.v. de dienstverlening te ontwikkelen;
- over de grenzen van de eigen afdeling te kijken;
- cultuurverandering te helpen realiseren: extern gericht, flexibel, innovatief partnerschap;
- (mede) een marketingstrategie te ontwikkelen o.a. door:
 - het ontwikkelen van een accountstructuur;
 - het inzetten van operationele ketendiensten;
 - het inrichten en onderhouden van netwerken/communities;
 - relatiebeheer in te richten m.b.v. ICT;
 - hun afdelingsdiensten te presenteren in relatie tot de klanten;
 - in samenspraak met de klant te komen tot samenstelling dienstenpakket;
 - projecten te initiëren;

steeds rekening houdend met Fontys' speerpunten: onderwijsvernieuwing, zakelijke dienstverlening, ontwikkeling van Masters, praktijkgericht onderzoek en internationalisering.

Teamleiders hebben een smart Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP) opgesteld voor die aspecten die nog voor verbetering vatbaar zijn, die zij verder willen ontwikkelen, waarbij verwezen kan worden naar de competenties uit het Fontys Woordenboek.

In de loop van de jaren zijn er in ieder geval voor de teamleiders van alle afdelingen functie-competentieprofielen ontwikkeld en raakte het opstellen van een POP en het voeren van COP gesprekken ook meer ingeburgerd. Door tijdsdruk, de hectiek van alledag, is de realiteit echter dat nog steeds niet met iedereen jaarlijks gesprekken worden gevoerd en het POP door betrokken teamleiders niet altijd voldoende concreet en specifiek, controleerbaar is geformuleerd.

Teamleiders laten steeds meer in concreet (voorbeeld)gedrag zien dat zij voldoen aan de 'eisen' zoals geformuleerd in het functie- en/of takenprofiel en het hierop aansluitende (concept) competentieprofiel.

Teamleiders geven zelf aan dat zij op een aantal punten vaardiger, competentier zijn geworden en zich ook anders gedragen. Lastig bleek wel dat een aantal leidinggevendenden toch te weinig zicht had op het concrete gedrag van de teamleiders om hier uitspraken over te kunnen doen. Ook door baanwisselingen bij managers hadden de nieuwe leidinggevendenden nog niet altijd zicht op hun teamleiders. Dit is wel een punt van aandacht als het gaat om effectmetingen van het interventietraject. Voor komende trajecten is afgesproken dat na een jaar een follow-up bijeenkomst ingepland zal worden.

Inzichten in de onderzoeksvragen en -bevindingen

Om te beginnen wordt ingegaan op verkregen antwoorden op de deelvragen (omkaderd):

Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?

In de aanpak is gebruik gemaakt van concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek namelijk: de loopbaandilemma's, sturingsprincipes van de medewerkers: regels, inzichten ten aanzien van eigen drijfveren, energizers/ energievreters, talenten, interesses, behoeften en waarden. Deze concepten zijn gekozen om de teamleiders meer zicht te bieden op zichzelf, de eigen (loopbaan)dilemma's in hun werk en ontwikkelvragen. Ook was er aandacht voor de sturingsprincipes van de organisatie: missie, visie, doelstellingen, gewenst toekomstig gedrag en de daarvoor vereiste competenties, competentieprofielen, om meer zicht te krijgen op wat de veranderende organisatie van hen nodig had. Sommige dilemma's konden worden opgelost doordat teamleiders nu minder onzeker waren over zichzelf en over hun eigen verwachtingen en een beter beeld hadden gekregen van zichzelf, hun takenpakket en de verwachtingen van hun leidinggevendenden in termen van competent gedrag. Duidelijke afspraken over taken en bevoegdheden droegen hieraan bij. Soms ook werden er wijzigingen aangebracht in het takenpakket. Andere dilemma's moesten via Persoonlijke Ontwikkelings Plannen worden aangepakt. Het bleek positief ervaren te worden om bij het opstarten van het traject te beginnen bij wat energie geeft en pas later op de dilemma's in te gaan. Het project begon nu met een uitgebreid intakegesprek vanuit het concept 'loop-

baanfitness', de 'energizers', bepaling waar de passie ligt en wat de teamleider aan de organisatie bindt en wat hem boeit. In navolging van het tweede project (hoofdstuk 7) is ook hier in een latere fase gewerkt vanuit het concept grondhoudingen, zoals omschreven door Reynaert e.a. (2005; 2006): *doelgericht, onderzoekend en reflecterend, speels-experimenterend en dialooggericht*. Teamleiders gaven aan dit een bruikbare kapstok te vinden. Het dialooggerichte aspect vond men hierbij het meest belangrijk. Mijns inziens zouden deze grondhoudingen dan ook een plek mogen krijgen binnen de loopbaanmethodiek, met name bij de bewustwording van de sturingsprincipes.

Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?

Uit de evaluatievragenlijsten en de terugkoppeling vanuit de deelnemers kan men voorzichtig concluderen dat de 'critical incidents' aanpak met behulp van de STARR analyse als een potentieel bruikbare methodiek beschouwd kan worden voor interactieve interventies, voor het in dialoog met elkaar verbinden van de individuele en organisatorische sturingsprincipes, de missie, visie en strategische doelstellingen van de betreffende afdeling FFB. Tevens gaf het in vrije volgorde completeren van de STARR analyse betrokken medewerkers de ruimte om flexibeler om te gaan met de analyse aanpak, meer in aansluiting op eigen werkwijze en leeraanpak. Het wisselend gebruik van nu eens op het heden of verleden gericht, dan weer op de toekomst gericht, bood hen experimenteerruimte, prikkelde hun vindingrijkheid en verbeeldingskracht.

De (Socratische) dialoog, de op de Delphi methode gestoelde aanpak en supervisiegesprekken hielpen om een verdiepend gesprek en interacties tussen de deelnemers op gang te brengen waardoor de sturingsprincipes van individuele medewerkers en die van de organisatie met elkaar verbonden konden worden.

Het werken vanuit 'energizers' (loopbaanfitness) en grondhoudingen heeft pas in het laatste traject vorm gekregen. Het uitgaan van talenten en het ontwerpen van POP's in termen van competenties, competent gedrag, begint meer gangbaar en geaccepteerd te worden. De reacties van de teamleiders op de beschreven interventieveranderingen waren positief.

In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?
--

Alle teamleiders die deelgenomen hebben aan het traject zijn tevreden over de interactieve vorm waarin gewerkt is in dit ontwikkelingsproces. Men is te spreken over de gekozen interventies en de competentieontwikkeldagen als vorm van maatwerk.

Het stellen van verdiepende vragen in de intake en tijdens groeps- en supervisiebijeenkomsten, om achter de sturingsprincipes van de medewerkers en de organisatie te komen (drijfveren –missie, visie, waarden, normen, talenten– competenties) heeft goed gewerkt. Zowel managers als teamleiders waardeerden het zeer, met name vanwege het voorbeeldkarakter, dat managers gevraagd

werden tijdens de startbijeenkomst niet alleen duidelijk de sturingsprincipes van de organisatie te presenteren, maar ook van henzelf: zelf verwoorden waar hun passie lag, wat hen energie gaf, hoe het met hun eigen 'loopbaan-fitness' zat. Beide groepen merkten dat dit effect had op de manier waarop teamleiders met hun dilemma's en ontwikkelingsplannen (POP's) omgingen.

Door aan de hand van 'critical incidents', essentiële situaties, in te zoomen op hun concrete ervaringen uit het heden en (recente) verleden en deze goed te analyseren, is men zich steeds meer bewust geworden van de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie.

Teamleiders gaven aan beter keuzes te kunnen maken, prioriteiten te stellen en ook vaardiger te zijn geworden op bepaalde aspecten.

Door meer bewust te reflecteren en de eigen situatie te onderzoeken, zijn ze beter in staat hun (loopbaan)vragen aan te pakken en gerichte plannen voor (loopbaan)ontwikkeling te maken. De teamleiders zijn zich meer bewust van hun talenten, hun sterke, maar ook hun minder sterke kanten. Zij denken meer na over de consequenties van hun gedrag voor het zoeken naar balans tussen eigen belang en organisatiebelang en voor verder te ontwikkelen talenten in de richting van de gewenste competenties. Men gaf aan handvatten te hebben gekregen om bewuster vorm te geven aan eigen ontwikkel- en actieplannen. Dit traject is gaandeweg steeds minder expliciet geformuleerd vanuit de eigen loopbaandilemma's, maar veel meer vanuit de teamleidertaken zoals die er liggen en vanuit de verwachtingen van de teamleiders zelf (rolopvattingen) en vanuit de organisatie (rolverwachtingen).

<h3>Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?</h3>
--

Over de verschillende (jaren) trajecten heen wisselde dit wat. Als constante factor over alle jaren heen roemt men het feit dat men eindelijk tijd kreeg om met collega teamleiders te reflecteren op de persoonlijke ervaringen en dat men de eventueel opgekropte negatieve gevoelens kon uiten in een vertrouwde open sfeer. Ook vond men het fijn dat men door de positieve sfeer en voorbeelden van anderen de kans kreeg om zelf met nieuwe ideeën te komen en met een alternatieve aanpak te gaan experimenteren. In bijna alle trajecten kwam de supervisie en het coachend leren leidinggeven als meest waardevol naar voren, vanwege de persoonlijke aandacht tijdens de bijeenkomsten. Het werken met een gemengde groep teamleiders is een krachtig middel gebleken voor zover men op een vergelijkbaar niveau functioneerde: de deelnemers herkenden dan elkaars problematiek, stimuleerden elkaar, vingen elkaar op en gaven elkaar feedback.

De nadruk op de praktijksituaties die voor de teamleiders bekend en vertrouwd waren, die goed aanvoelden omdat zij er energie van kregen en zij er hun eigen talenten konden gebruiken, stimuleerde teamleiders om actief op onderzoek uit te gaan hoe zij hun werk als teamleider, hun loopbaan, het beste konden vormgeven. Het hielp hen bij het werken aan hun dilemma's met behulp van gerichte Persoonlijke Ontwikkelings Plannen. Mede dankzij de voortdurende aandacht voor reflectie en de in dialoog verkregen feedback van kritische anderen, 'critical friends' (Ponte, 2003) konden teamleiders leren hun loopbaan doelgerichter vorm te geven op een manier die recht deed aan de eigen doelstellingen en waarden en die van de organisatie.

Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?

Bij het werken met deze groepen teamleiders, waar steeds de alledaagse hectiek sterk overheersend was en er complexe organisatorische factoren een rol speelden, is het noodzakelijk dat de begeleiders expert zijn in het werken met mensen vanuit zeer verschillende achtergronden. De begeleider moet op het betreffende thema deskundig zijn en systematisch kunnen werken met een methodisch kader en vele concrete handvatten, instrumenten en (hulp)modellen tot zijn beschikking hebben. Schakelen tussen verschillende niveaus van abstractievermogen is essentieel, maar ook het uitdagen van de deelnemers om vooral meer onderzoekend aan de slag te gaan met de eigen (loopbaan)vragen. Een aantal deelnemers heeft de neiging zich daar nauwelijks tijd voor te gunnen en vooral naar snelle probleemoplossingen te zoeken.

De talenten, competenties die voor procesbegeleiders (en voor teamleiders) van belang bleken, zijn:

- energiek, initiatiefrijk gedrag vertonen;
- geduld hebben als de planning moeilijk blijkt te handhaven;
- openstaan voor wat er om je heen gebeurt: zoeken naar een goede balans tussen uitdagen, uitlokken (vraaggericht werken stimuleren) en aanbodgericht werken;
- ruimte scheppen om na te denken: bezinning, bewustwording, reflectie;
- steeds de dialoog aangaan en zo betekenis geven aan het eigen gedrag;
- durven loslaten, oude beelden durven herzien, al zoekend wat nieuws uitproberen;
- vooral met praktisch concrete opdrachten werken.

Volgens onderzoeker lijkt het gezien bovenstaande talenten potentieel veelbelovend wanneer procesbegeleiders zelf voorbeeldgedrag tonen, ook qua (grond)houding: doelgericht, onderzoekend-reflecterend, 'speels' experimenterend, maar vooral dialooggericht.

Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?

Als antwoord op bovenstaande vraag zijn de volgende factoren benoemd:

- rustige veilige omgeving voor de teamleider om op verhaal te komen en zijn eigen verhaal te kunnen doen;
- goede communicatieafspraken;
- uitgaan van wat energie geeft, van het eigen potentieel, de talenten;
- open, onderzoekende houding van de leidinggevende: een luisterend oor, echte aandacht voor de teamleider;
- een gezamenlijke doelgerichte benadering: met name communicatie over waar de organisatie voor staat. Wat is de missie, visie van de organisatie? Hoe wil men de strategische doelstellingen concreet handen en voeten geven? Wat wordt hierbij precies van teamleiders verwacht? Welk competent gedrag wil men zien? En hoe kijken teamleiders hier zelf tegenaan?
- regelmatig overleg tussen teamleider en leidinggevende over de ontwikkelingsplannen en voortgang;
- feedback op concreet gedrag, op wat men wel en niet goed doet;

- individueel maatwerk, verschil durven maken en zoeken naar mogelijkheden, experimenteren met anders samengestelde takenpakketten.

Vanuit de organisatie blijkt dat hoe duidelijker de managers de sturingsprincipes van de organisatie (missie, visie en strategische doelstellingen) hebben verwoord en hoe duidelijker managers dit zelf in concreet gedrag uitdragen en hierover de dialoog aangaan met hun teamleiders, hoe inzichtelijker het voor teamleiders wordt wat er van hen verwacht wordt.

Zij zijn dan beter in staat af te wegen in hoeverre dit aansluit bij hun eigen sturingsprincipes.

In vergelijking met de beginsituatie geven betrokken teamleiders aan vooral op de werkplek zelf te willen leren: als ze al naar een training willen, dan moet dat liefst een kort, overzichtelijk traject zijn op een moment dat het uitkomt voor wat betreft hun dagelijkse werkzaamheden (dit komt echter vrijwel nooit uit). Het gesprek met de leidinggevende, een reflectieve dialoog, wordt als zeer wezenlijk bestempeld. Het aan de orde stellen van de talenten van de medewerkers, het bewust verwoorden wat men juist krachtig gedrag vindt met positieve resultaten, draagt bij aan de goede sfeer. Continue aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling is momenteel echt niet haalbaar, omdat het voor een aantal managers al moeilijk genoeg is om de jaarlijks 'verplichte' contracterings- en beoordelingsgesprekken goed te plannen, laat staan frequent gerichte gesprekken te voeren over de concrete stand van zaken in de ontwikkeling naar een competente teamleider.

Omdat de interventieaanpak gedurende de opeenvolgende jaren op hoofdlijnen overeenkwam en de conclusies van de evaluaties op de HRM doelstellingen sterke overeenkomst te zien gaven, is in figuur 9.3 één HRM-schema ingevuld.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Variëteit leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is: het organisatorische planningsmoment van welke professionaliseringsactiviteit dan ook, is voor teamleiders essentieel</i>	<i>Accent op werkplek als leersituatie, professionaliseringstraject te ontwerpen door de lerende zelf: men heeft vooral behoefte aan concrete vaardigheidstraining, coaching 'on the job' en uitwisseling van ervaringen met collega's</i>
<i>Uitgebreid instrumentarium (profielen, testen, CD-roms, internetsites). De invoering van contracterings- en beoordelingsgesprekken m.b.v. functie- en taakomschrijvingen en de inmiddels voor allen aanwezige competentieprofielen (voor henzelf en voor hun teamleden) houdt de teamleiders momenteel wel bezig</i>	<i>Reflectieve dialoog met de direct leidinggevende wordt als zeer belangrijk 'instrument' gezien. Voor een aantal teamleiders loopt dit ook prima, voor een aantal anderen is hier nog veel winst te behalen</i>

<i>Organisatie (doelen, functies, competenties) als uitgangspunt voor ontwikkeling. Inmiddels is steeds duidelijker geworden wat men binnen het FFB van teamleiders verwacht en wordt hier ook steeds meer aan gerefereerd</i>	<i>Het uitgangspunt passie en talenten van medewerkers wordt in het algemeen wel opgepakt. Het woord passie/passiefolio spreekt echter een aantal teamleiders helemaal niet aan</i>
<i>Aandacht volgens een jaarcyclus: op geplande momenten. De vastgestelde protocollen vanuit Fontys en controle hierop via MACON/MARAP (managementcontract en rapportage) dragen er mogelijk aan bij dat er ook daadwerkelijk tijd voor vrijgemaakt wordt. Blijft echter wel een punt van aandacht zowel bij teamleiders als bij hun managers</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 9.3 Eindsituatie project Teamleiders FFB (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

Net als in eerdere projecten is ook hier sprake van een zekere verschuiving naar de meer ontwikkelingsgerichte benadering (rechterkolom), wat overeenkomt met de door het management gewenste verandering.

Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?

Het verwoorden van de theoretische conceptuele kaders en de daarop aansluitende gekozen methoden van aanpak en het zoveel mogelijk in gezamenlijk overleg met de basisgroep, met projectleider en procesbegeleiders 'laden' van de casuïstiek heeft bij allen, vooral bij onderzoeker, geleid tot ervaringen en bruikbare inzichten. Het analyse schema van Geurts heeft onderzoeker geholpen bij het formuleren van inzichten in onderzoeksvragen en het belang van passie en drijfveren. "Waar krijgt de teamleider energie van? Wat kost hem energie?" Ervaringsgegevens van dit traject van deelnemers, projectleider en andere betrokken begeleiders laten zien dat medewerkers eerst voldoende duidelijk moeten hebben wat er van hen verwacht wordt: inzichten in de eigen sturingsprincipes en die van de FFB organisatie. Belangrijk is dat teamleiders en andere managers zelf tijd en energie hebben om überhaupt over de eigen (loopbaan)ontwikkeling na te denken, voordat ze concrete plannen kunnen maken om ook daadwerkelijk aan die ontwikkeling te gaan werken en te blijven werken. Het is uitermate belangrijk de dialoog te blijven voeren met anderen die zich in vergelijkbare situaties bevinden, maar ook met de eigen leidinggevende. Diens concrete feedback op hun handelen wordt zeer waardevol geacht.

9.5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de manier waarop de Loopbaan Dilemma Methodiek en STARR methode als onderliggend kader is gebruikt in interactieve interventies van een opleidingstraject voor teamleiders van FFB.

In paragraaf 9.3 is een beschrijving gegeven van de concrete operaties. In figuur 9.4 is schuingedrukt wat op basis van dit project qua concepten, methoden, lading en operaties meer aandacht zou mogen krijgen.

Door gebruik te gaan maken van de term *loopbaanfitness*, kon de aandacht voor de energie nog eens worden benadrukt. In plaats van vooral te zoeken naar de match - de fit - of je wel in een bepaalde functie past, concluderen we opnieuw op basis van de hier opgedane ervaringen dat het potentieel veelbelovend lijkt om de focus te verschuiven van energievreters en dilemma's naar datgene wat medewerkers energie geeft en wat ze al aan talenten in huis hebben, al aan ervaringen hebben opgedaan, vooral in situaties waar ze zich energiek en krachtig voelen.

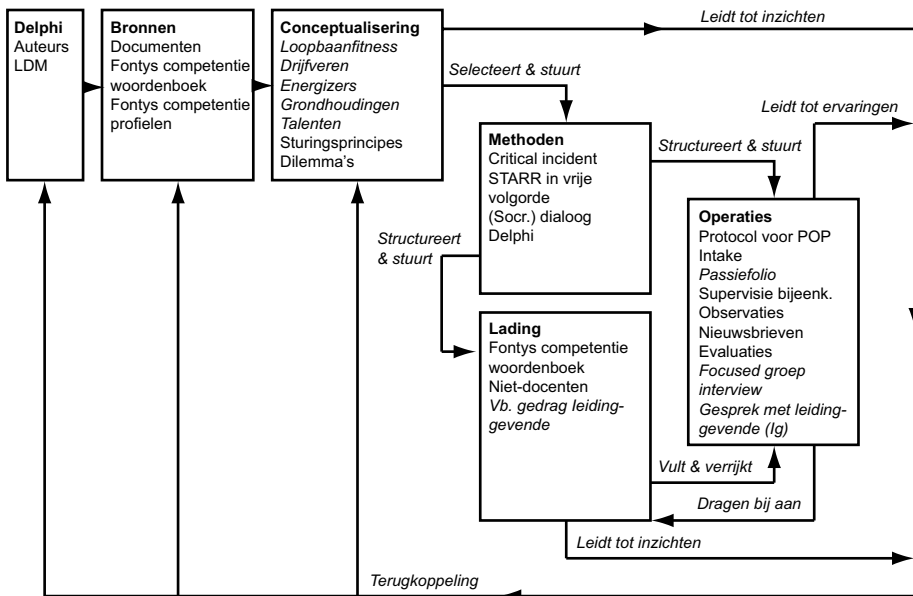


Fig. 9.4 Modelvorming bij interventies huidige slot'fase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

In dit traject is opnieuw naar voren gekomen hoe belangrijk het is zelfvertrouwen te hebben en energiek te zijn, en in beweging te kunnen en durven komen. Direct leidinggevenden die hierin het goede voorbeeld geven kunnen rekenen op waardering van hun teamleiders en helpen hen zelf die lijn te volgen in hun eigen (loopbaan)ontwikkeling. In vervolgtrajecten zou de focus dan ook vooral hierop gericht kunnen worden.

Het is de vraag of het wenselijk is om ook bij het maken van concrete ontwikkelingsplannen en afspraken meer aandacht te hebben voor het persoonlijke leerprofiel. Dit zou een nadere concretisering van de plannen kunnen helpen stimuleren. Het zou ook kunnen dat een consequente reflectie op de gehanteerde (grond)houdingen eenzelfde positief effect kan bewerkstelligen. In ieder geval lijkt het wenselijk de loopbaanontwikkeling van onderwijsmedewerkers meer als een continu proces te gaan opvatten, waarbij het 'leerprofiel', de leerelementen van Kolb meer procesmatig en minder als typologische indeling gehanteerd worden.

Kritische kanttekeningen

Het onderzoek kent duidelijk beperkingen: er is sprake van een zeer gemêleerde groep deelnemers. Afhankelijk van de samenstelling en manier van werken van de groep is soms gekozen voor een evaluatievragenlijst, soms voor een Focused Group interview, om te achterhalen hoe de deelnemers het traject beleefd hadden en hoe ze betekenis gaven aan de interactieve interventies zoals die hadden plaatsgevonden.

Telkens bleek een aantal deelnemers niet in staat, of bereid, om hieraan deel te nemen, waardoor er nog geen harde effectuitspraken zijn te doen. Er zijn jammer genoeg geen diepgaande interviews gehouden om de onderzoeksvraagstellingen nader uit te diepen, ook niet in een latere fase. Dit heeft vooral te maken met de hectiek binnen het FFB en de toch al grote tijdsinvestering die door het project van de deelnemers gevraagd werd. Interviews waren qua extra tijdinvestering gewoonweg niet haalbaar.

In het volgende hoofdstuk wordt het vijfde en laatste project beschreven, waarin gebruik is gemaakt van de eerder verworven inzichten. Zo zijn bijvoorbeeld de begrippen passie, 'energizers' en energievreters, loopbaanfitness en talenten expliciet ingezet bij de procesbegeleiding. Ook is het begrip grondhoudingen gebruikt bij de bewustwording van de sturingsprincipes. De term passiefolio is vanaf het begin gebruikt.

10. Over de HBO docent die collega's moet (bege)leiden

In dit hoofdstuk wordt het vijfde en laatste project uitgewerkt. Na een korte beschrijving van de specifieke onderwijsorganisatie (10.1.) en de stand van zaken ten aanzien van HRM (10.2.), wordt beschreven hoe de theoretische concepten van de Loopbaan Dilemma Methodiek en de STARR analyse zijn ingezet in het Professionaliseringstraject voor teamleiders van Fontys (10.3.). Door een stapsgewijze beschrijving van de interactieve interventies, de operaties, ga ik op zoek naar antwoorden op de onderzoeksvragen.

Vooraf van belang voor Fontys zelf, en voor opleidingsorganisaties die zich qua situatie hierin herkennen, worden de ervaringen en resultaten van het project samengevat (10.4.). Vervolgens wordt nagegaan of en in hoeverre er antwoorden op de onderzoeksvragen zijn af te leiden uit de procesverslagen, de reflecties van de betrokken medewerkers, de evaluatievragenlijsten en de projectresultaten.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte beschrijving van het voortschrijdend inzicht en de daarop gebaseerde conclusies die in vervolprojecten bruikbaar zijn (10.5.).

10.1. Context van de interventie

Dit project betreft het zogenaamde Professionaliseringstraject Teamleiders van Fontys Hoger Beroepsonderwijs (2007/2008).

Fontys was bij de start van het project nog volop bezig met het invoeren van inhoudelijke onderwijsvernieuwingen: het invoeren van competentie-gestuurde en vraaggerichte bacheloropleidingen met een major (hoofdphase gekozen opleiding) en 'Minoren'structuur (vrije keuze onderdelen ter verbreding en verdieping van de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de student).

Een aantal jaren geleden zijn de sturingsprincipes van de organisatie uitgewerkt

in een notitie ten aanzien van het Strategisch Personeelsbeleid (2004) en de notitie "Idealisme in learning communities: een kwaliteitsstrategie" (2007), waarin de omgevingsinvloeden en externe ontwikkelingen beschreven zijn. In de periode vanaf 2000 is ook voor medewerkers het werken met competentieprofielen ingevoerd en is het zogenaamde functiehuis geactualiseerd. Er is een gesprekscyclus (contracterings- en beoordelingsgesprekken in een jaarcyclus) voorgeschreven om de individuele- en teamontwikkeling adequaat te kunnen stimuleren, te kunnen volgen en waar nodig bij te kunnen sturen. Uitgangspunt is dat medewerkers cruciaal zijn bij de realisatie van de doelstellingen en dat men het personeelsbeleid vooral ontwikkelingsgericht wil vormgeven. De medewerker is zelf verantwoordelijk voor het leveren van kwaliteit en voor de eigen sturing ten aanzien van het blijven leren en blijven bewegen. Dit staat centraal bij het (integer en betrokken) omgaan met interne en externe contacten in de gewenste 'learning community', of, zoals Verbiest in zijn onderzoeken propageert, in 'professionele leergemeenschappen' (2008). De leidende begrippen hierbij zijn betrokkenheid bij studenten (en bij hun studierendement), respect, transparantie, verantwoordelijkheid, professionaliteit en aandacht voor duurzaamheid. Kennisontwikkeling en praktijkgericht, toegepast onderzoek in kenniskringen (onder leiding van lectoren en door promovendi) nemen een belangrijke plaats in bij de kennisinhoudelijke en professionele ontwikkeling van het personeel, de studenten en in de zakelijke dienstverlening. Een nauwere samenwerking met de beroepspraktijk wordt gestimuleerd. Ook internationaal wil men de positie in Europees verband versterken.

Net zoals in hoofdstuk 9 bij het Fontys Facilitair Bedrijf beschreven is, geldt voor Fontys onderwijsmedewerkers dat men de slag wil maken naar klantgericht, ondernemender en resultaatgericht werken (centrale Fontys competentie) vanwege toegenomen concurrentie van de markt en veranderde eisen die aan hoger opgeleide professionals worden gesteld. Studenttevredenheid, medewerkertevredenheid en tevredenheid vanuit de (in eerste instantie regionale) arbeidsomgeving zijn momenteel als speerpunten benoemd (2008). Allemaal zaken waarmee teamleiders te maken krijgen.

Zoals voor teamleiders Facilitair Bedrijf beschreven, geldt ook voor teamleiders van Fontys dat ze steeds meer als spil in het communicatienetwerk van 'learning community teams', van 'professionele leergemeenschappen' worden gezien. Ook zij zien zich geconfronteerd met onzekere situaties, met vragen als:

"Wat wordt er eigenlijk van mij verwacht in deze veranderende situatie?"

"Kan en wil ik wel mee met de nieuwe eisen?"

Al jaren was er binnen Fontys sprake van een zogenaamd talent ontwikkelprogramma (TOP), bedoeld als kweekvijver voor medewerkers die wilden uitgroeien tot gezichtsbepalende 'sleutelfiguren' binnen Fontys. Hoewel er ook ruimte was voor ontwikkeling via de inhoudelijke lijn (o.a. promotietrajecten voor zittende medewerkers) koos het merendeel van de deelnemers voor ontwikkeling via de managementlijn. Veel aanstaande en zittende teamleiders namen hieraan deel. In 2007 besloot de Raad van Bestuur naast het succesvolle TOP aanbod een pilot professionaliseringstraject te laten starten voor teamleiders van Fontys in navolging van het opleidingstraject voor team-

leiders Facilitair Bedrijf.

Vanwege de nadruk op het werken met resultaatverantwoordelijke teams wordt immers de rol van teamleiders steeds crucialer in het proces van onderwijsverandering, -vernieuwing en voortdurende kwaliteitsverbetering door ontwikkeling van de medewerkers. Men besloot over te gaan tot een professionaliseringsslag van teamleiders, omdat niet alleen de inhoudelijke onderwijs-vernieuwing en implementatie daarvan maar vooral ook de ontwikkeling van personeel en de organisatorische ondersteuning meer aandacht verdienen. Het traject zou ertoe moeten bijdragen om enerzijds 'de neuzen dezelfde kant op te krijgen', anderzijds teamleiders te ondersteunen bij hun ontwikkelingsproces naar meer competent gedrag: teamleiders die de verantwoordelijkheid voor eigen (loopbaan)ontwikkeling op zich nemen en een zichtbaar voorbeeld voor hun teamleden zijn.

Voorbeelden van (loopbaan)dilemma's van de teamleiders waren/zijn:

"Hoe blijf ik mezelf, kan ik nog mijn werk doen of wordt er veel meer van mij verwacht en hoe moet ik dat dan doen?"

"Hoe kan ik mijn inhoudelijke expertise 'veilig stellen' "

"Hoe zorg ik dat ik als teamleider mag meepraten over beleid, dat ik meer invloed krijg?"

"Hoe zorg ik dat ik goed afgrens wat mijn verantwoordelijkheid is ten opzichte van die van mijn directeur?"

"Hoe krijg ik erkenning voor mijn inzet en inbreng?"

10.2. HRM Doelstelling van het project

Samen met een collega (projectleider) is onderzoeker benaderd om dit traject nader uit te werken en uit te voeren. De volgende doelstellingen stonden centraal:

- Bewust worden van de eigen drijfveren en talenten.
- Koppelen van persoonlijke doelen aan organisatiedoelen.
- Bewust worden van de eisen die het teamleiderschap stelt: de verantwoordelijkheden, bevoegdheden en grenzen binnen de kaders van de missie en visie van Fontys en het eigen instituut.
- Formuleren van een realistisch Persoonlijk Ontwikkelings Plan.
- In concreet gedrag en door middel van een portfolio/passiefolio laten zien te voldoen aan de eisen die aan teamleiders gesteld worden.
- De netwerkcontacten met teamleiders van andere hogescholen benutten om naar praktische problemen te kijken en te experimenteren met nieuw gedrag op basis van uitwisseling van ervaringen.

Gezien de missie van Fontys moeten teamleiders in staat zijn:

- Mede het beleid van het instituut vorm te geven (bijdrage aan management-contracten en managementrapportage: MACON & MARAP).
- Hun teamleden te coachen richting een resultaatverantwoordelijk team, een 'learning community', ofwel een 'professionele leergemeenschap'.
- Aanspreekpunt te zijn voor talentontwikkeling, personeelsmanagement, en kwaliteitszorg.

Kijkend naar het schema van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) wil men HRM binnen Fontys op een ontwikkelingsgerichte manier vormgeven.

Men wil in plaats van 'top down' nu veel meer in samenspraak met teamleiders nagaan hoe zijzelf en hun medewerkers, mede met het oog op de gewenste organisatie ontwikkeling, hun verdere ontwikkeling het beste kunnen vormgeven. Hoewel er op Fontys niveau voor teamleiders competentieprofielen ontwikkeld zijn, is het de vraag of deze in de specifieke hogeschool- en teamsituatie adequaat zijn of dat wellicht een zekere aanpassing nodig is. Er is een talentenscan (CD rom), die echter nauwelijks gebruikt wordt, en er zijn richtlijnen voor diverse mogelijkheden van leeraanbod ontwikkeld. Binnen het Loopbaancentrum voor Personeel, voorheen het Mobiliteitscentrum, bestaat er voor Fontys medewerkers de mogelijkheid zich uitgebreid te laten testen om een duidelijker beeld van zichzelf te krijgen. Daarnaast zijn er onder andere door de afdeling P&O trainingen voor leidinggevers verzorgd met betrekking tot het voeren van de uiteenlopende gesprekken (Competentie Ontwikkelings Plan, contractering-, beoordelings- en ziekteverzuim gesprekken). Inmiddels is veel informatie rond personeelsbeleid op de website geplaatst. De door de Raad van Bestuur verplicht gestelde jaarlijkse gesprekscyclus (contracterings- en beoordelingsgesprekken) blijkt nog niet standaard bij alle hogescholen en teams volgens planning uitgevoerd te worden. In figuur 10.1 is kort aangegeven hoe de HRM doelstellingen van Fontys bij de start gepositioneerd waren.

Dit beeld vertoont grote overeenkomst met het in het vorige hoofdstuk beschreven project.

Schuingedrukt is de stand van zaken weergegeven aan de start van het project. De overige teksten zijn rechtstreeks overgenomen uit het model van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (H.3.3.).

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Variëteit leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is. Medewerkers maakten veelal individueel met hun leidinggevers afspraken over opleiding of training. Veel werd ad hoc geregeld. Er was nog niet over de gehele linie gebruik gemaakt van het Fontysbrede aanbod voor scholing t.a.v. Competentiemanagement en gespreksvoering</i>	<i>Accent op werkplek als leersituatie, te ontwerpen door de lerende zelf, was het streven, maar wordt vaak nog erg ad hoc geregeld en niet altijd in verband gebracht met team- en organisatie ontwikkelingsplannen</i>
<i>Uitgebreid instrumentarium (profielen, testen, CD-roms, internet-sites). Er zijn voor teamleiders competentieprofielen ontwikkeld. De Intranetsite geeft praktische informatie ten aanzien van de regelgeving en instrumenten. CD-roms met talentenscan worden beperkt gebruikt. Via het Loopbaancentrum (v.h. Mobiliteitscentrum) kunnen diverse tests worden gedaan</i>	<i>Reflectieve dialoog met coach/leidinggevende als belangrijkste 'instrument'</i>

<i>Organisatie (doelen, functies, competenties) als uitgangspunt voor ontwikkeling wordt nagestreefd. Via Macon/Marap wordt hierop gestuurd, wel is er binnen de instituten een zekere ruimte voor eigen invulling</i>	<i>In het Personeelsbeleid wordt aangegeven dat de talentontwikkeling van medewerkers is benoemd als vertrekpunt voor de competentie ontwikkeling. Toch blijkt het risico aanwezig dat er sprake is van het afvinken van competenties zonder een duidelijke link naar de reeds aanwezige talenten</i>
<i>Aandacht volgens een jaarcyclus: er zijn Fontysbreed afspraken gemaakt over het jaarlijks voeren van contracterings- en beoordelingsgesprekken</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 10.1 Startsituatie traject Teamleiders Fontys (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

Te zien is dat de uitgangssituatie nog vooral de beheersmatige aspecten betreft: vertrekken vanuit de organisatie en de door de organisatie gewenste competenties, meer uitgaand van het scholingsaanbod dan van het individuele zoekproces vanuit de medewerkers met zijn talenten en drijfveren. Met dit interventieproject wilde men een meer ontwikkelingsgerichte aanpak bereiken (ook de niet cursieve aspecten uit de rechterkolom gaan realiseren).

10.3. Ontwerp interventies en uitgevoerde operaties

In termen van het analysemodel van Geurts e.a. zou men de gekozen interactieve interventies als volgt kunnen weergeven:

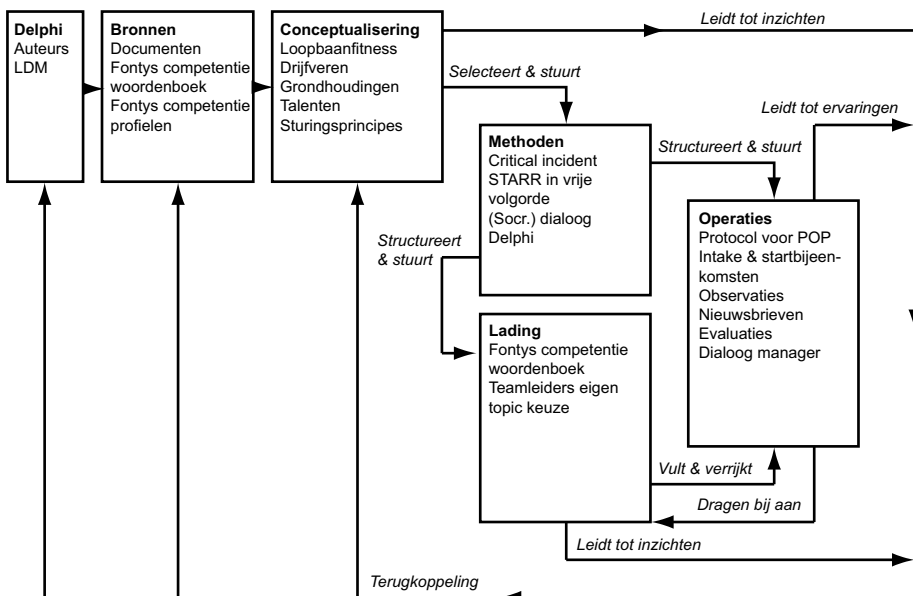


Fig. 10.2 Modelvorming bij interventies startfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

Bronnen

Om een goed beeld van de interventiecontext te krijgen zijn gesprekken gevoerd met een vertegenwoordiger en de beleidsadviseur van de Raad van Bestuur en de manager P&O; ook zijn jaarverslagen en beleidsdocumenten van Fontys en FFB bestudeerd. Daarnaast is er gebruik gemaakt van de zogenaamde Fontys Competentiemanagement aanpak (zie ook eerste projectomschrijving) en het Fontys Competentiemoetenboek, een omschrijving van vijftieng competenties.

Concepten

In de aanpak is gebruik gemaakt van concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek namelijk de sturingsprincipes van de teamleiders: waarden, regels, inzichten ten aanzien van loopbaanfitness, energizers, energievreters, passie, talenten en die van de organisatie: missie, visie, strategische doelstellingen en het veronderstelde gewenste gedrag, in termen van Fontys competenties. Zoals uit de eerdere projecten is aanbevolen, is nadrukkelijker gestart vanuit de passie en talenten en is ook het begrip grondhoudingen verwerkt in het intake-format. Ook werden procesbegeleiders gecoacht in het hanteren van de grondhoudingen tijdens de bijeenkomsten.

Deze concepten zijn gehanteerd om teamleiders meer zicht te bieden op zichzelf, hun arbeidsidentiteit, de eigen (leer)vragen en (loopbaan)dilemma's in hun werk en meer zicht te laten krijgen op wat de veranderende organisatie van hen nodig had. De inzichten in de sturingsprincipes van de organisatie speelden hierbij een belangrijke rol. De gewenste resultaten waren: door teamleiders concreet uitgewerkte leervragen en hierop aansluitende adequate ontwikkelingsplannen, toegespitst op de individuele werksituatie.

Methoden en operaties

In de intake is een start gemaakt met het doorvragen vanuit de genoemde concepten. Hierbij is de STARR analyse toegepast voor het verhelderen van de 'critical incidents', de 'essentiële situaties' binnen de eigen werksituatie.

STARR analyse

De teamleiders konden de STARR analyse naar eigen voorkeursvolgorde doen. Nu eens werd de STARR analyse gebruikt om essentiële situaties in het verleden of heden te analyseren, met name om de passie, 'energizers' en talenten van teamleiders te expliciteren. Dan weer werd de analysemethode gebruikt om de toekomstige gewenste situatie vanuit de sturingsprincipes van de individuele deelnemers en van de organisatie te verhelderen. Steeds werd in dialoog verwoord wat dit betekende voor een mogelijke manier van werken van de teamleiders en het hierbij gewenste competente gedrag.

(Socratische) dialoog

In de intake en tijdens de intervisiegroepen vond een diepergaande dialoog tussen teamleiders en de procesbegeleider plaats. Ook tijdens de start- en slotbijeenkomst was er sprake van een dialoog met de direct leidinggevende. Deze (socratische) dialoog werd dus in duo's of intervisiegroepjes van maximaal vijf mensen gevoerd. Tijdens de plenaire bijeenkomsten zijn de teamleiders met elkaar het gesprek aangegaan over de aangereikte stellingen en opdrachten en zocht men naar consensus. Steeds is gezocht naar oplossingen voor de

(loopbaan)dilemma's en naar verbinding tussen eigen belang en organisatiebelang.

Delphi methode

De projectbegeleider en onderzoeker hielden aantekeningen bij van hun activiteiten en observaties (reflectie-, procesverslagen). Net als bij het vierde project is de Delphi methode gehanteerd om tot afstemming te komen tussen de opdrachtgever, projectbegeleider, ingeschakelde procesbegeleiders en onderzoeker, mede op basis van deze verslagen.

Nieuwsbrief

In overleg met de projectleider en deelnemers is door onderzoeker ook nu weer gekozen voor een mondelinge evaluatie aan het eind van elke bijeenkomst. Dit werd verwerkt in een zogenaamde nieuwsbrief die de schakel vormde naar de volgende bijeenkomst. Teamleiders werden gevraagd naar hun reacties hierop bij de start van de volgende bijeenkomst. Ook managers (die deze nieuwsbrief gemaild hadden gekregen) konden er op reageren.

Evaluatievragenlijst

Aan het eind van het traject werd een schriftelijke vragenlijst afgenomen. De bevindingen werden door onderzoeker verwerkt in een verslag wat aan iedereen (teamleiders, managers en procesbegeleiders) gemaild werd. Men werd gevraagd hierop commentaar te leveren.

Er vond mondeling terugkoppeling plaats tijdens de afsluitingbijeenkomst waar, net als bij de startbijeenkomst de eigen managers, een vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur en de adviseur Beleidsstaf Personeelszaken aanwezig waren en waarop men kon reageren op de bevindingen.

Passiefolio en persoonlijk ontwikkelplan

Tijdens het traject werd er bij teamleiders steeds op aangedrongen om hun ervaringen regelmatig te verwerken in hun 'passiefolio' als 'showmap': een verzameling van leerervaringen, inclusief het door de teamleider zelf gemaakte verslag van de intake, supervisie en de start- en eindgesprekken met de eigen leidinggevende. Hierin werd duidelijk welke betekenis de teamleider zelf gaf aan zijn gewenste en getoonde (loopbaan)-ontwikkeling. Het Persoonlijk Ontwikkelings Plan waar in de intake een start mee gemaakt was, maakte onderdeel uit van het passiefolio. Teamleiders werden gedurende het traject gestimuleerd om dit POP bij te stellen en dit te bespreken met hun direct leidinggevende.

Lading en operaties

Het Opleidingscentrum School Management, OSM (huidige naam: Opleidings Centrum Leiderschapsonwikkeling, OCL) was verantwoordelijk voor het aanbieden van het professionaliseringstraject vanuit Fontys. Samen met projectleider en onderzoeker vormde de manager van OSM de kerngroep waarin het Fontysbrede Strategisch Beleidsplan en het Fontys Personeelsbeleidsplan besproken werden. De manager OSM had regelmatig overleg met een vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur van Fontys over hun sturingsprincipes en wat zij verwachten van de (toekomstige) teamleiders van Fontys. Dit werd als richtinggevend kader meegenomen in de opzet van het

teamleiders traject. Deze kerngroep heeft het project vormgegeven, meegedacht over de communicatie binnen Fontys, de startbijeenkomst voorbereid, het project gevolgd en geëvalueerd en de slotbijeenkomst georganiseerd. Door steeds het gesprek, de interactie, met betrokkenen aan te gaan over de werkwijze, over de opdrachten tijdens de bijeenkomsten en over de manier van communiceren, is toegewerkt naar een aanpak die voor Raad van Bestuur, managers en deelnemers voldoende herkenbaar zou zijn en daarmee aan validiteit zou winnen. Bij alle basisbijeenkomsten is informatie verzameld waaronder de reflectie van de teamleiders. Via nieuwsbrieven is dit teruggekoppeld aan de teamleiders, hun managers en de Raad van Bestuur. Met deze schriftelijke verslaglegging door de procesbegeleiders werden de teamleiders gedurende een aantal maanden geconfronteerd met hun eigen bevindingen; ze konden dit als zijnde bruikbaar accepteren, of alsnog bijstellen. Al doende is gewerkt aan het vergroten van de betrouwbaarheid van de uitspraken van de deelnemers. Na een jaar is een follow-up bijeenkomst georganiseerd om nogmaals terug te kijken op de doorgemaakte ontwikkelingen, ervaringen en verworven inzichten. Opnieuw werd gevraagd of hun omgeving ook aangaf dat zij ander, meer competent gedrag lieten zien, en hoe dan.

De projectleider heeft de procesbegeleiding op zich genomen en was steeds bij alle bijeenkomsten aanwezig, met uitzondering van de parallel lopende intakegesprekken en supervisiegroepen. Hiervoor is, naast projectleider, een ervaren coach en 'communicatie'professional aangetrokken. Onderzoeker was zelf geen procesbegeleider, maar was als inhoudsdeskundige aanwezig bij het kerngroeptoverleg, de voorbereidende bijeenkomsten met projectleider, de start en afronding van het traject; zij was verder verantwoordelijk voor de evaluaties en (onderzoeks)rapportage.

Het traject bestond (vergelijkbaar aan het vierde project) uit een uitgebreid intakegesprek, een zestal basisbijeenkomsten, een drietal supervisiebijeenkomsten en een aantal nader te bepalen competentie ontwikkelingsbijeenkomsten, trainingdagen die als maatwerk georganiseerd werden op basis van de geconstateerde leer- en ontwikkelvragen van de deelnemers. Op deze trainingen kon men intekenen.

De thema's van de basisbijeenkomsten zijn in overleg met een vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur en de beleidsadviseur 'Personeelsbeleid' door de kerngroep vastgesteld.

De volgende thema's zijn gekozen:

- 'leiderschap in een veranderende organisatie, met oog voor duurzaamheid';
- 'personeelsbeleid vanuit talentontwikkeling';
- 'teamleiders, de spil in het communicatienetwerk';
- 'Fontys op weg naar een 'University of Applied Sciences?'
- 'Kwaliteitszorg, visitatie, accreditatie en de rol van teamleider'.

In de intake konden teamleiders hun eigen leervragen ten aanzien van deze thema's verwoorden en ook andere persoonlijke (loopbaan)vragen aan de orde stellen.

Tijdens de supervisiebijeenkomsten werd dit eigen leervraag-perspectief gebruikt om in interactieve dialoog na te gaan aan welke thema's men nog verder wilde werken om tot het gewenste competente gedrag te komen.

Men koos uiteindelijk voor de thema's:

- 'verder met communicatie';
- 'leiding geven in 'learning community';
- 'tijdsdruk en grenzen stellen';
- 'verdere competentie ontwikkeling'.

Zoals ook in het professionaliseringstraject teamleiders FFB werden er interne Fontys experts vanuit verschillende instituten ingeschakeld om de thema's toe te lichten en te begeleiden; ook begeleidden zij de maatwerk trainingsdagen. In bijlage 10.1. is als voorbeeld de opzet van het programma 2007/08 opgenomen.

Tijdens een gemeenschappelijke startbijeenkomst voor de teamleiders en hun managers werd in aanwezigheid van een lid van de Raad van Bestuur en de beleidstafmedewerker de achterliggende visie, doel en werkwijze van het traject nog eens toegelicht. Ook werd in een gesprek tussen de teamleider en zijn leidinggevende per hogeschool(team) een analyse gemaakt van de aanleiding om deel te nemen aan het traject en van de belangrijkste (loopbaan)dilemma's, waar de afdeling en de teamleiders een oplossing voor zochten. In combinatie met de bevindingen, de inzichten vanuit het intakegesprek, vormde dit een eerste formulering van een Persoonlijk Ontwikkelings Plan in termen van Fontyscompetenties.

Conform de aanbevolen nadruk op grondhoudingen was aan de vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur, de beleidsadviseur en de managers gevraagd hun presentatie van de sturingsprincipes van de organisatie (Fontysbreed, respectievelijk per vertegenwoordigde hogeschool) zo 'speels-inspirerend' mogelijk te presenteren. Ook werd hun dringend verzocht de eigen passie, drijfveren en talenten waarmee zij zelf hun functie uitvoerden, te verwoorden. Zo konden ze de teamleiders concreet voorbeeldgedrag laten zien. De aanwezigheid van een vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur aan begin en eind van het traject benadrukte het belang van dit traject voor de verankering en borging van het HRM ontwikkelingsproces voor de totale organisatie.

Tijdens het traject werden de deelnemers nadrukkelijk uitgedaagd om te experimenteren met alternatieve aanpakken, zoals ze die van andere teamleiders tijdens de bijeenkomsten en supervisie aangereikt kregen.

In onderling overleg is door onderzoeker net als bij het vorige project gekozen voor een mondelinge evaluatie als terugblik aan het eind van elke basisbijeenkomst. Dit werd verwerkt in een zogenaamde nieuwsbrief die de schakel vormde naar de volgende bijeenkomst.

Tijdens het traject werden de teamleiders steeds gestimuleerd hun ervaringen te verwerken in hun 'passiefolio' en waar nodig hun Persoonlijk Ontwikkelings Plan bij te stellen en te bespreken met hun direct leidinggevende.

Tijdens de afsluitingsbijeenkomst voerden leidinggevende en teamleider een eindgesprek om de ontwikkeling van de teamleider te bespreken, te reflecteren op het traject (inclusief de organisatorische randvoorwaarden) en vooruit te kijken naar de toekomst. In dit gesprek werden een aantal 'ontlokkers' gebruikt (deels vergelijkbaar met de Focused Group interview topics uit de derde en vierde case, zie ook bijlage 10.2b).

De deelnemers die voldeden aan de vooraf gestelde criteria (80% aanwezigheid,

actieve inzet en merkbare ontwikkeling) kregen een certificaat. Omdat in een aantal gevallen om aanwijsbare redenen niet voldaan was aan genoemde criteria, kregen sommige deelnemers alleen een 'bewijs van deelname'.

10.4. Ervaringen en inzichten

Inzichten in de interventiedoelstellingen

Op basis van de observaties, vastgelegd in de nieuwsbrieven, en de evaluatie kan men zeggen dat de deelnemers heel divers waren wat betreft ervaring, deskundigheid en bekendheid met inhoudelijke thema's. Ook het aantal teamleden en het aantal locaties waarvoor de individuele teamleider verantwoordelijk was, was zeer divers. Daarnaast kwamen er in de interne organisatie zoveel vragen en problemen op de teamleiders af, dat het soms moeilijk was de hectiek van alledag te laten voor wat het was. Mede door de complexiteit van de vragen en planningsaspecten is het niet gelukt een totaal vraaggericht maatwerkprogramma te organiseren. Wel zijn er vier trainingsdagen georganiseerd waarover men duidelijk tevreden was (op een 5 puntschaal gemiddelde scores van 4,1 t/m 4,3).

Het traject sprak mensen aan (zie bijlage 10.2 evaluatiebevindingen). Men was tevreden over de inhoudelijke basisthema's. Vooral de thema's 'verandermanagement' en 'communicatie', en de supervisie spraken de deelnemers erg aan. Het werken met de 'grondhoudingen' als concepten voor 'sturing' van het eigen professionaliseringsproces, het werken aan de ontwikkeling van competent gedrag en het inzetten van het passiefolio werden voldoende positief gewaardeerd (score van 3,7). De term passiefolio sprak echter niet iedereen aan (score van 3).

Op basis van de opmerkingen, reflectieverslagen en evaluaties van de deelnemers en de procesbegeleiders kan het volgende over de interventiedoelstellingen (omkaderd) gezegd worden:

Bewust worden van de eigen drijfveren en talenten Koppelen van persoonlijke doelen aan organisatiedoelen

De bewustwording van drijfveren en talenten wordt op een vijfpunt schaal met 4,1 gewaardeerd. De toepassing van de STARR analyse (heden en recente verleden) en het daarbij doorvragen naar succesvol gebleken acties lijken voor teamleiders duidelijker te maken over welke talenten zij beschikken. Bij het maken van de Persoonlijke Ontwikkelings Plannen is een verschuiving opgetreden van aandacht voor het leerprofiel naar gebruik van het concept 'grondhoudingen'. Hierdoor lijken teamleiders zich bewuster van de noodzaak hun eigen POP uitwerking serieus te (blijven) nemen. Het lijkt hen niet zozeer om het eigen leerprofiel te gaan, maar veel meer om het verwoorden van de eigen leervragen en het ook daadwerkelijk uitwerken van gerichte ontwikkelings- en actieplannen, die realistisch en haalbaar zijn. Regelmatige check op de uitvoering van die plannen door henzelf en hun leidinggevende (en andere relevante betrokkenen) wordt hierbij noodzakelijk geacht.

Bewust worden van de eisen die het teamleiderschap stelt: de verantwoordelijkheden, bevoegdheden en grenzen binnen de kaders van de missie en visie van Fontys en het eigen instituut.

De bewustwording van de eisen die aan teamleiders gesteld worden, wordt op een vijfpunt schaal met een 3,7 gewaardeerd.

De dialoog met de direct leidinggevende is lang niet bij alle teamleiders goed op gang gekomen. In de evaluatiescores komt dit tot uiting in een gemiddelde score van 2,7 (de laagste score). In sommige situaties heeft dit te maken met baanwisselingen binnen het management. Toch is dit zorgelijk omdat er niet alleen voorbeeldgedrag van de teamleiders ten opzichte van zijn medewerkers verwacht mag worden, maar ook van de directeur ten opzichte van de teamleiders.

Formuleren van een realistisch Persoonlijk Ontwikkelings Plan.

Het concreet vormgeven van een competentiegericht POP blijkt nog lastig. Teamleiders gaven hier een gemiddelde score van 2,8, de op een na laagste score. Door tijdgebrek lukt het bovendien lang niet iedereen om het POP regelmatig te actualiseren en eigen handelen te evalueren op het gewenste effect.

In concreet gedrag en door middel van een passiefolio laten zien dat zij voldoen aan de eisen die aan teamleiders gesteld worden.

Teamleiders geven het werken aan hun passiefolio een gemiddelde score van 3,3. Zij geven zelf aan dat zij op een aantal punten vaardiger, competentier zijn geworden en zich ook anders gedragen:

- Zelfverzekerder, zelfbewuster (op onderdelen competent voelen; het besef dat anderen met dezelfde soort problemen worstelen vermindert de eigen onzekerheid)
- Bewuster van taken en doelen: sturen op hoofdlijnen
- Tevredener met kleine stapjes en resultaten
- Assertiever
- Krachtiger
- Duidelijker en directer in de communicatie
- Beter delegeren
- Beter in grenzen stellen
- Meer zicht op loopbaanontwikkeling
- Meer zicht op de HBO instelling als totaliteit

De effecten kunnen ook gemeten worden door aan de directeuren te vragen wat er is veranderd in het concrete gedrag van de teamleiders. Helaas had een aantal directeuren toch te weinig zicht op het concrete gedrag van de teamleiders om hier uitspraken over te kunnen doen. Dit is wel een punt van aandacht.

Een jaar na het project is er een follow-up bijeenkomst georganiseerd met de teamleiders en de voorzitter van de Raad van Bestuur. Reflectie op het door-gemaakte ontwikkelingsproces en confrontatie met feedback op eigen gedrag in relatie tot de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie, leidde tot een revival om het werken aan eigen ontwikkeling en uitvoeren van persoon-

lijke activiteitenplannen serieus door te zetten.

De netwerkcontacten met teamleiders van andere hogescholen benutten om naar praktische problemen te kijken en te experimenteren met nieuw gedrag op basis van uitwisseling van ervaringen.

Het opbouwen van een netwerk met collega teamleiders van andere Fontys instituten wordt gewaardeerd met een 3,6. Al met al kon geconstateerd worden dat de projectdoelstellingen grotendeels gehaald zijn en dat teamleiders achteraf ook aangaven beter raad te weten met hun (loopbaan) dilemma's. De uitwisseling van ervaringen met anderen en de dialoog in de supervisie droegen hier het meeste aan bij.

Vanuit de positieve resultaten in deze pilot zijn een aantal aanbevelingen geformuleerd voor vervolg:

- Positionering van dit traject binnen de totale Fontysorganisatie moet duidelijker. Teamleiders en kerngroep adviseren met dit traject een specifiek ondersteunings- en professionaliseringstraject gericht aan te bieden aan teamleiders en daarmee duidelijk te onderscheiden van het zogenaamde Talent Ontwikkel Programma (TOP) binnen Fontys. Dit laatste is vooral bedoeld als kweekvijver voor medewerkers die een 'gezichtsbepalende functie' binnen Fontys ambiëren, waarbij de eigen directeur een inschatting van de mogelijkheden heeft gemaakt.
- Er moet een duidelijke visie komen op positionering van de teamleider. Hierbij is een duidelijke uitspraak gewenst voor functie of rol. Er is sprake van grote diversiteit tussen de teamleidertaken en omschrijvingen hiervan, (beslissings)bevoegdheden, omvang teams, al dan niet meerdere locaties, waardering/beloning (inschaling 10-12, of docent toelage €200). Deelnemers geven aan het belangrijk te vinden dat men erkenning krijgt voor de cruciale spilfunctie binnen de hogeschool in verband met het beleidsvormend bezig zijn, lid zijn van het management team, leiding geven en kwaliteit bewaken, uitvoering geven aan ontwikkelingsgericht personeelbeleid, verantwoordelijkheid hebben voor operationele planning en verantwoordelijk zijn voor resultaten. In plaats van een bijzondere 'taak' of 'rol', geven ze zelf aan het realistischer te vinden als er sprake zou zijn van een functie, die gezien de diversiteit, op verschillende (salaris)niveaus zou mogen worden gewaardeerd. Het traject zou dan in de toekomst ook rekening kunnen houden met deze onderscheiden niveaus en de invulling hierop dienen af te stemmen.
- Er moet een duidelijke visie komen op de rol van de teamleider ten aanzien van onderzoek, zowel binnen het instituut als overstijgend onderzoek. Geluiden die ook binnen de kenniskringen en op de bijeenkomsten van promovendi doorklinken ondersteunen de oproep van de teamleiders om meer duidelijkheid te scheppen ten aanzien van onderzoek. Wat wordt er binnen een hogeschool verwacht? Wat is er mogelijk? Wat is daarbij de taak van de teamleider?
- Er moet meer aandacht komen voor gebruik POP en portfolio/passiefolio en de gesprekken hierover met de direct leidinggevende. Wanneer de intake heel duidelijk als nulmeting ingericht wordt (de leidinggevende dient

voorafgaand aan de intake betrokken te zijn bij het in beeld brengen van de aanwezige talenten en van het ontwikkelingsniveau van de competenties van de deelnemer), is het mogelijk om halverwege en aan het eind van het traject een tweede en derde meting te doen, waardoor verandering en groei nog beter inzichtelijk kan worden gemaakt. Een alternatief is een start- en eindmeting en een jaar later tijdens de follow-up, een derde meting.

- De inhoudelijke thema's van het basistraject zijn nu op basis van relevantie vooral door de Raad van Bestuur vastgesteld. Wil dit traject echt vraaggericht zijn, dan zouden de deelnemers en hun directeuren ook vooraf op input bevraagd kunnen/moeten worden. Door de huidige deelnemers is de wens uitgesproken in het basistraject ook aandacht te besteden aan financieel management en coachingsvaardigheden. Bij elke nieuwe groep zou naast de individuele intake in een groepsbijeenkomst voorafgaand aan de start nagegaan kunnen worden welke topics men in het basisthema- traject opgenomen wil zien.
- Het thema tijdsdruk moet vanaf de start als rode draad meegenomen worden in de competentie ontwikkelbijeenkomsten.
- Organiseer vervolg themadagen.
- Houdt het netwerk in stand.
- Financiële ondersteuning door Raad van Bestuur zoals bij het TOP traject is gewenst.
- Richt een portal in waar alle informatie met betrekking tot het traject beschikbaar is.

Inzichten in de onderzoeksvragen en -bevindingen

Om te beginnen wordt ingegaan op verkregen antwoorden op de deelvragen:

Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?

Het werken vanuit passie, energizers (loopbaanfitness), grondhoudingen en talenten gaf een positieve impuls aan het werken aan het Persoonlijk Ontwikkelings Plan in relatie tot de sturingsprincipes van de organisatie. Deze concepten lijken ook door de teamleiders en hun managers geaccepteerd te worden.

In navolging van het tweede en vierde project (h.7 en 9) is bij het bewust worden van de sturingsprincipes en het ontwikkelen van competent gedrag gewerkt vanuit de grondhoudingen, zoals omschreven door Reynaert e.a. (2005; 2006): *doelgericht, onderzoekend en reflecterend, speels-experimenterend en dialooggericht*. Teamleiders gaven aan dit wel een bruikbare kapstok te vinden, waarbij het dialooggerichte aspect de meeste aandacht krijgt. Mijns inziens zouden deze grondhoudingen dan ook een plek mogen krijgen binnen de loopbaanmethodiek, vooral bij de bewustwording van de sturingsprincipes.

Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?

Uit de evaluatievragenlijsten en de terugkoppeling vanuit de deelnemers kan men voorzichtig concluderen dat de 'critical incidents' aanpak met behulp van de STARR analyse als een potentieel bruikbare methodiek beschouwd kan

worden voor interactieve interventies, voor het in dialoog met elkaar verbinden van de individuele en organisatorische sturingsprincipes, de missie, visie en strategische doelstellingen.

Net als in de voorgaande projecten gaf het in vrije volgorde completeren van de STARR analyse de betrokken medewerkers de ruimte om flexibeler om te gaan met de analyse aanpak, meer in aansluiting op eigen werkwijze en leeraanpak. Doordat deze analyses nu eens op het heden of verleden, dan weer op de toekomst gericht waren, kregen de teamleiders de nodige experimenteerruimte en werd hun vindrijkheid en verbeeldingskracht geprikkeld.

De (Socratische) dialoog, de op de Delphimethode gestoelde aanpak en de supervisiegesprekken hielpen om een verdiepend gesprek en interacties tussen de deelnemers op gang te brengen. Hierdoor konden de sturingsprincipes van individuele medewerkers en die van de organisatie met elkaar verbonden worden en waren teamleiders beter in staat (ontwikkelingsplannen te maken en hiermee) hun loopbaandilemma's op te lossen.

In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?
--

Men geeft aan de dialoog van belang te vinden voor het transparanter afstemmen van de verwachtingen, voor de taakafbakening directeur-teamleider, en zo bij te dragen aan een oplossing van de loopbaandilemma's. Door bewust te reflecteren op de sturingsprincipes en de eigen situatie nauwgezet te onderzoeken, zo geven de teamleiders aan, zijn ze beter in staat hun (loopbaan)vragen aan te pakken.

Voor een continue kwaliteitsverbetering vindt men gerichte feedback over en weer op de competentie-ontwikkeling van de teamleider en op wat daarvoor binnen de hogeschool aan ondersteuning en randvoorwaarden nodig is, onontbeerlijk. Om die reden is ervoor gekozen de afsluitende bijeenkomst deels te gebruiken voor het concreet uitlokken van een dialoog tussen teamleider en leidinggevende.

De dialoog met de eigen directeur (start- en slotbijeenkomst) en het uitwisselen van ervaringen met collega teamleiders van andere instituten tijdens de bijeenkomsten vond men functioneel in het gezamenlijk toewerken naar een hogeschoolvisie ten aanzien van de besproken thema's.

Alle teamleiders die deelgenomen hebben aan het traject zijn tevreden over de interactieve vorm waarmee in dit ontwikkelingsproces gewerkt is en waarmee geprobeerd is maatwerk te leveren in de vorm van competentie- ontwikkeldagen.

Door met name in de intake en supervisie aan de hand van essentiële situaties in te zoomen op concrete ervaringen uit het heden en (recente) verleden is men zich steeds meer bewust geworden van de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie.

De teamleiders zijn zich meer bewust van hun talenten, van hun sterke en minder sterke kanten en wat dat betekent voor hun gedrag, voor het zoeken van balans tussen eigen belang en organisatiebelang en voor verder te ontwikkelen competenties. Men gaf aan handvatten te hebben gekregen om bewuster vorm te geven aan eigen (loopbaan)ontwikkel- en actieplannen. Dit traject is net als het traject voor teamleiders Facilitair Bedrijf (h.9) vooral gericht

op (loopbaan)ontwikkeling vanuit de teamleidertaken zoals die er liggen, vanuit de verwachtingen van henzelf (rolverwachtingen) en vanuit de organisatie (rolopvattingen).

Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?

De kracht van dit professionaliseringstraject blijkt vooral door te werken op:

- bewustwording van de eisen die aan teamleiderschap gesteld worden
- het verwerven van inzicht in eigen talenten en te ontwikkelen aspecten
- netwerken, het onderling uitwisselen van ervaringen
- het nemen van tijd voor reflectie en inhoudelijke thema's (tijdens de bijeenkomsten)

Vrijwel unaniem benoemt men het feit dat men eindelijk tijd kreeg om met collega teamleiders te reflecteren op de persoonlijke ervaringen. Ook het, in een vertrouwde open sfeer, uiting kunnen geven aan de gevoelens die hierbij spelen, werd zeer gewaardeerd.

De individuele intake, supervisie en competentie ontwikkelbijeenkomsten kwamen als meest waardevol naar voren, vanwege de persoonlijke aandacht tijdens de bijeenkomsten.

Het werken met een gemengde groep teamleiders is een krachtig middel gebleken voor zover men op een vergelijkbaar niveau functioneerde: de deelnemers herkenden dan elkaars problematiek, stimuleerden elkaar, vingen elkaar op en gaven elkaar feedback.

Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?

Bij het werken met deze groepen teamleiders, waar steeds dagelijkse hectiek sterk overheerst en er complexe organisatorische factoren een rol spelen, is het noodzakelijk dat de (proces)begeleider expert is in het werken met mensen vanuit zeer verschillende achtergronden en inzicht heeft in de Fontysbrede ontwikkelingen. De begeleider moet op het betreffende thema deskundig zijn, systematisch kunnen werken met een methodisch kader en vele concrete instrumenten en modellen tot zijn beschikking hebben, om teamleiders te helpen zowel te werken aan de (grond)houdingsaspecten, aan concrete vaardigheid, als aan inzicht en kennis. De talenten, competenties die voor teamleiders van belang bleken bij het vormgeven aan hun loopbaan, draaien om:

- zelfverzekerd, zelfbewust zijn;
- bewust zijn van taken en doelen;
- sturen op hoofdlijnen;
- tevreden zijn met kleine stapjes en resultaten;
- assertiviteit, krachtig optreden;
- duidelijk en direct communiceren;
- grenzen stellen en delegeren;
- conflicten hanteren;
- time management: tijd reserveren voor reflectie en visie ontwikkeling op beleid;
- zicht op persoonlijke loopbaanontwikkeling (on)mogelijkheden;
- zicht op de HBO instelling als totaliteit.

Ook procesbegeleiders zouden over deze kenmerken moeten beschikken.

Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?

Zoals hierboven al enigszins beschreven, zijn de volgende factoren benoemd:

- vertrouwen geven, kansen bieden vanuit gedeelde verantwoordelijkheid;
- een doelgerichte benadering: met name transparante communicatie over de sturingsprincipes van de organisatie, over waar de organisatie voor staat. Wat is de missie, de visie van de organisatie? Hoe wil men gezamenlijk de strategische doelstellingen concreet handen en voeten geven?
- een leidinggevende die de tijd neemt om regelmatig gesprekken te voeren over de taakverdeling tussen teamleider(s) en hemzelf en hierbij echt de dialoog aangaat: “wat wordt hierbij precies van teamleiders verwacht? Welk competent gedrag wil men zien? Wanneer is men tevreden?”
- een open cultuur: een leidinggevende die de teamleider niet alleen concrete en gerichte feedback geeft op zijn functioneren, maar ook feedback vraagt op eigen functioneren (collectief leren);
- een leidinggevende die voorbeeldgedrag laat zien, door vanuit eigen passie en talenten voor anderen merkbaar aan eigen ontwikkeling te werken;
- individueel maatwerk, verschil durven maken en zoeken naar alternatieve werkwijzen en ontwikkelmogelijkheden, experimenteren met anders samengestelde takenpakketten;
- structureel ingebouwde tijd om te reflecteren en onderling ervaringen uit te wisselen met collega's.

Vanuit de organisatie blijkt dat hoe duidelijker men de missie, visie en strategische visie heeft verwoord en hoe duidelijker de manager, de leidinggevende dit zelf in concreet gedrag kan uitdragen en de dialoog hierover aangaat, hoe inzichtelijker het voor teamleiders wordt wat er van hen verwacht wordt. Zij zijn dan beter in staat af te wegen in hoeverre dit aansluit bij hun eigen sturingsprincipes.

In figuur 10.3 is ter illustratie het HRM-schema ingevuld voor de situatie aan het eind van het traject. Net als in eerdere projecten is ook hier sprake van een zekere verschuiving (zie figuur 10.1) naar de meer ontwikkelingsgerichte benadering (rechterkolom) wat overeenkomt met de door het management gewenste verandering.

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Variëteit leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is. Medewerkers maakten veelal individueel met hun leidinggevendens afspraken over opleiding of training. Veel werd ad hoc geregeld. Er was nog niet over de gehele linie gebruik gemaakt van het Fontysbrede aanbod voor scholing t.a.v. Competentiemanagement en gespreksvoering</i>	<i>Accent op werkplek als leersituatie, te ontwerpen door de lerende zelf, was het streven, maar wordt vaak nog erg ad hoc geregeld en niet altijd in verband gebracht met team- en organisatie ontwikkelingsplannen</i>
<i>Uitgebreid instrumentarium (profielen, testen, CD-roms, internet-sites). Er zijn voor teamleiders competentieprofielen ontwikkeld. De Intranetsite geeft praktische informatie ten aanzien van de regelgeving en instrumenten. CD-roms met talentenscan worden beperkt gebruikt. Via het Loopbaancentrum (v.h. Mobiiteitscentrum) kunnen diverse tests worden gedaan</i>	<i>Reflectieve dialoog met coach/leidinggevende als belangrijkste 'instrument'</i>
<i>Organisatie (doelen, functies, competenties) als uitgangspunt voor ontwikkeling wordt nagestreefd. Via Macon/Marap wordt hierop gestuurd, wel is er binnen de instituten een zekere ruimte voor eigen invulling</i>	<i>In het Personeelsbeleid wordt aangegeven dat de talentontwikkeling van medewerkers is benoemd als vertrekpunt voor de competentie ontwikkeling. Toch blijkt het risico aanwezig dat er sprake is van het afvinken van competenties zonder een duidelijke link naar de reeds aanwezige talenten</i>
<i>Aandacht volgens een jaarcyclus: er zijn Fontysbrede afspraken gemaakt over het jaarlijks voeren van contracterings- en beoordelingsgesprekken</i>	<i>Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling</i>

Fig. 10.1 Startsituatie traject Teamleiders Fontys (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Medewerkers, teamleiders krijgen meer behoefte om niet alleen individueel met hun leidinggevendens afspraken te maken over opleiding of training, maar dat ook meer in team-, of netwerkverband te doen en minder ad hoc</i>	<i>Medewerkers willen wel zelf verantwoordelijkheid nemen voor eigen ontwikkelingsplannen, uitgaande van de eigen werkplek, mits ondersteund en gefaciliteerd. Er lijkt hierbij ook meer aandacht, voor de relatie met de team- en organisatie ontwikkelingsplannen</i>

<i>Er zijn inmiddels voor alle teamleiders competentieprofielen ontwikkeld. De Intranetsite geeft praktische informatie ten aanzien van de regelgeving en instrumenten. Momenteel is er onder teamleiders behoefte aan het verzamelen van informatiemateriaal ten aanzien van geformuleerde thema's en probleemoplossing via een portal</i>	<i>Reflectieve dialoog met leidinggevende als belangrijkste 'instrument'. Men wil graag regelmatig overleg met leidinggevende over de eigen ontwikkeling</i>
<i>De sturingsprincipes van de organisatie (missie, visie, doelen, uitgewerkte functies en competenties) vormen het kader voor ontwikkeling van medewerkers en organisatie. Via contracten wordt hierop gestuurd. Binnen de instituten is er een zekere ruimte voor eigen invulling</i>	<i>Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt: talentontwikkeling is benoemd als vertrekpunt voor de competentie ontwikkeling en spreekt de mensen duidelijk aan</i>
<i>Aandacht volgens een jaarcyclus: er zijn Fontysbreed afspraken gemaakt over het jaarlijks voeren van contracterings- en beoordelingsgesprekken. Teamleiders vinden het wenselijk dat minimaal een aantal keren per jaar dit type gesprekken ook met hen worden gehouden, zoals van hen verwacht wordt dat ze dat met hun teamleden doen</i>	<i>Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling</i>

Fig. 10.3 Slotsituatie Professionaliseringsproject (Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)

Betrokken teamleiders geven aan vooral op de werkplek zelf en in netwerken te willen leren. Als ze al naar een training willen, dan moet dat liefst een kort, overzichtelijk traject zijn op een moment dat het uitkomt voor wat betreft hun dagelijkse werkzaamheden.

Het gesprek met de leidinggevende, een reflectieve dialoog, wordt als zeer wezenlijk bestempeld. Het aan de orde stellen van de 'energizers' en talenten van de teamleiders, het bewust verwoorden wat men juist krachtig gedrag vindt met oog op gewenste en bereikte positieve resultaten, draagt bij aan de goede sfeer. Continue aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling is momenteel echt nog een brug te ver, omdat het voor een aantal teamleiders al moeilijk genoeg is om het eigen POP bij te houden en de jaarlijks afgesproken contracterings- en beoordelingsgesprekken te voeren.

Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?

Het verwoorden van de theoretische conceptuele kaders en daarop aansluitend gekozen methoden van aanpak, het zoveel mogelijk in gezamenlijk overleg met de kerngroep, met projectleider en procesbegeleiders 'laden' van de casuïstiek, heeft bij allen, vooral bij onderzoeker, geleid tot ervaringen en

bruikbare inzichten. Het analyse schema van Geurts heeft onderzoeker geholpen bij het formuleren van inzichten in onderzoeksvragen en het belang van passie en drijfveren. *“Waar krijgt de teamleider energie van? Wat kost hem energie?”* Ervaringsgegevens van dit traject van deelnemers, projectleider en andere betrokken begeleiders laten zien dat medewerkers eerst voldoende duidelijk moeten hebben wat er van hen verwacht wordt: inzichten in de eigen sturingsprincipes en die van de Fontys organisatie. Belangrijk is dat teamleiders en andere managers zelf tijd en energie hebben om over de eigen (loopbaan)ontwikkeling na te denken. Pas daarna kunnen ze concrete plannen maken om die ontwikkeling ook daadwerkelijk vorm te geven en daaraan te blijven werken. De dialoog met anderen die zich in vergelijkbare situaties bevinden is uitermate belangrijk, evenals de dialoog met de eigen leidinggevende en diens concrete feedback op hun handelen.

10.5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk is een beschrijving gegeven van de manier waarop de Loopbaan Dilemma Methodiek en STARR methode als onderliggend kader zijn gebruikt in interactieve interventies van een professionaliseringstraject voor teamleiders van Fontys.

In paragraaf 10.3 is een beschrijving gegeven van de concrete operaties. In figuur 10.4 is schuingedrukt wat op basis van dit project qua concepten, methoden, lading en operaties in de toekomst meer aandacht zou mogen krijgen.

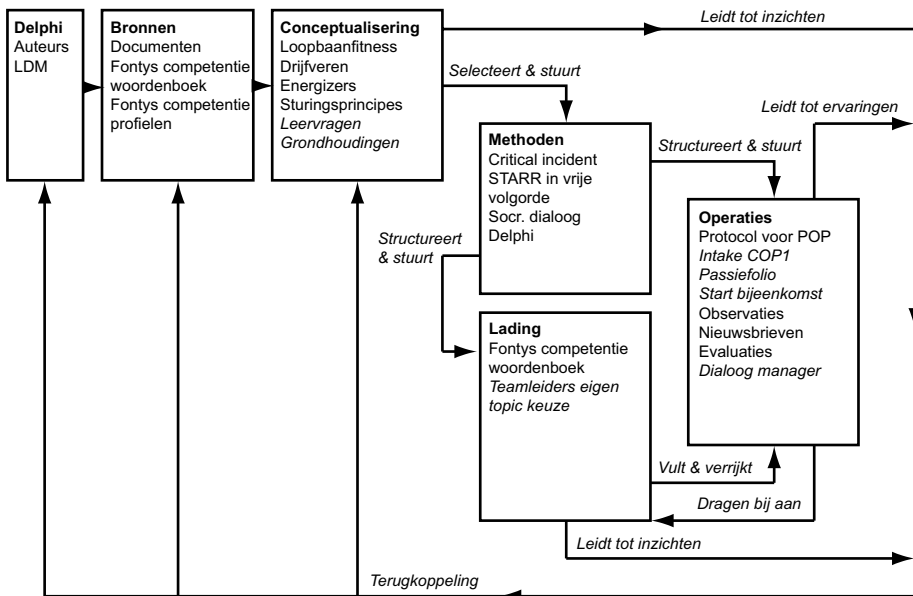


Fig. 10.4 Modelvorming bij interventies slotfase project (Bron: Geurts, e.a., 2006b)

Het werken met de concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek lijkt als onderlegger voor professionaliseringsactiviteiten bruikbaar: de deelnemers herkennen elkaars problematiek, stimuleren elkaar, vangen elkaar op en geven elkaar feedback. Het bleek positief ervaren te worden om, vanuit het

concept 'loopbaanfitness' en 'energizers', met een uitgebreid intakegesprek te beginnen bij wat energie geeft, waar de passie ligt en wat teamleider aan de organisatie bindt, wat boeit en later pas op de dilemma's in te gaan.

Ook is het inzicht uit de eerste projecten bevestigd dat de STARR analyse bruikbaar lijkt zowel voor analyse van essentiële werksituaties in het (recente) verleden en heden, als om mee te experimenteren naar gewenste toekomstige situaties. Het stellen van verdiepende vragen in de intake en tijdens groeps- en supervisiebijeenkomsten heeft goed gewerkt om achter de sturingsprincipes van de medewerkers en die van de organisatie te komen: de drijfveren van de medewerkers, de missie van de organisatie; de visie, waarden en normen van medewerkers en organisatie; de talenten van de medewerkers en de competenties die de organisatie vraagt.

In dit traject is opnieuw naar voren gekomen hoe belangrijk het is om zelfvertrouwen te hebben en energiek te zijn, om in beweging te kunnen en durven komen (loopbaanfitness). Leidinggevendenden die hierin zelf het goede voorbeeld geven krijgen hiervoor niet alleen waardering van de teamleiders maar vormen voor hen een rolmodel bij het werken aan de eigen ontwikkeling.

Het onderzoeken van het leerprofiel van de deelnemers heeft nauwelijks plaatsgevonden, wel is met positieve ervaringen in hun taakuitvoering en met de grondhoudingen gewerkt om teamleiders gericht aan de slag te laten gaan met hun eigen leervragen en Persoonlijke Ontwikkelings Plannen.

Ook werd duidelijk dat teamleiders graag voorafgaand aan het traject meer inspraak willen in de keuze van de topics van de basisbijeenkomsten. Dit is voor vervolgtrajecten aan te bevelen.

Kritische kanttekeningen

Het onderzoek kent duidelijk beperkingen: er is sprake van een gemengde groep deelnemers. In totaal deden veertien teamleiders mee, waarvan twaalf het traject succesvol hebben afgerond met een certificaat. Een persoon is tussentijds afgehaakt vanwege te zware belasting, een ander is tot het besef gekomen dat het teamleiderschap geen goede loopbaankeuze is geweest. Ook nu zijn er geen diepgaande interviews gehouden om de onderzoeksvraagstellingen nader uit te diepen. De hectiek binnen het onderwijs en de toch behoorlijke tijdsinvestering die vanuit het project van de mensen gevraagd werd lieten hun invloed gelden. Interviews waren qua extra tijdinvestering daarom niet aan de orde.

In het volgende hoofdstuk worden de vijf projecten met elkaar vergeleken. In een overzichtsmatrix worden de meest essentiële elementen van de verschillende interventieprojecten in beeld gebracht. De in de hoofdstukken 6 t/m 10 beschreven ervaringen en inzichten worden nog eens kort samengevat. Met elkaar vormt dit de input voor hoofdstuk 12 waarin een praktijktheorie, een voorstel voor procesbegeleiding en een bijgesteld analysemodel worden weergegeven.

11

11. Overzichten van onderzoeksprojecten

In dit hoofdstuk worden in twee tabellen de vijf onderzoeksprojecten vergeleken. Om de ontwikkeling van de methodiek te reconstrueren biedt figuur 11.1 een vergelijking van de vijf projecten aan de hand van het model van Geurts e.a. (2006). In alle projecten is gebruik gemaakt van de LDM, STARR methode ('critical incidents' – essentiële werksituaties worden met STARR geanalyseerd), de Socratische dialoog en Delphi methode. In figuur 11.1 zijn de principes, de concepten in beeld gebracht die in de projecten gebruikt zijn om de interventies vorm te geven. Elke rij van de figuur beschrijft één van de elementen die centraal staan in het model van Geurts e.a., dat we bij de interventies als ontwerp- en analysemodel en nu als ordeningsmodel hebben gebruikt. Vergelijkenderwijs zullen de verschillende ervaringen en opgedane inzichten op elk van deze elementen vanuit dit schema kort worden toegelicht. In het schema is schuingedrukt aangegeven welke concepten en methoden een verandering ten opzichte van de oorspronkelijke concepten en van de eerder gehanteerde methoden betreft.

Uiteraard vindt een koppeling aan de onderzoeksvragen plaats. Nagegaan wordt of en in hoeverre er antwoorden op de onderzoeksvragen zijn af te leiden uit de procesverslagen, de reflecties van de betrokken medewerkers, de antwoorden op de evaluatievragenlijsten en de projectresultaten en hoe deze kunnen leiden tot een consistent samenhangende praktijk- of interventietheorie. In figuur 11.4 is inzichtelijk gemaakt welke empirische data vanuit de drie bronnen: managers/opdrachtgevers (A), deelnemers/onderwijsmedewerkers (B) en procesbegeleiders (C) een onderbouwing bieden voor de bewijslast van 'veelbelovendheid' (Effectladder van van Yperen en Veerman, paragraaf 2.1).

11.1. Voortschrijdend inzicht

In en met de vergelijking ben ik op zoek gegaan naar een antwoord op de onderstaande vraag:

“Wat zijn de verworven inzichten die voor een loopbaanprofessional of organisatieadviseur potentieel bruikbaar zijn bij het vorm en inhoud geven aan interventies ten behoeve van individuele- en organisatie ontwikkeling?”

Tevens is gezocht naar antwoorden op de onderzoeksvragen:

- *“Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkelaars?”*
- *“Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?”*
- *“Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?”*
- *“Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader?”*

Bronnen

Ik heb steeds gebruik gemaakt van de kerndocumenten van de betreffende organisatie. In het eerste project is nog gekozen voor een lijst met zeventig ‘competentie etiketten’ waarbij de deelnemers zelf, met STARR analyses, verwoordden wat volgens hen het gewenste competente gedrag was in de ‘essentiële situaties’ in hun functie-, taakuitvoering. Deze aanpak waarborgde de authenticiteit en accuratesse, maar was erg tijdrovend. In de volgende projecten is daarom een standaard competentielijst ingevoerd, namelijk een voor Fontys HBO ontwikkeld Competentie Woordenboek, met vijftientig competenties, uitgewerkt op vier gedragsniveaus. Voor het derde project is dit Woordenboek qua terminologie enigszins aangepast om recht te doen aan de context van het Voortgezet Onderwijs. Het zogenaamde Actor Spel voor het voeren van Competentie Ontwikkelingsgesprekken is alleen in het derde project toegepast.

Project 1	Project 2	Project 3	Project 4	Project 5
Bronnen Jaarverslagen en beleidsdocumenten 70 competenties	Bronnen Documenten Fontys comp. management Fontys comp. profielen	Bronnen Documenten Fontys comp. management SBL competenties Bureau Actor: spel en gespreks-training	Bronnen Documenten Fontys comp. management Fontys comp. profielen	Bronnen Documenten Fontys comp. management Fontys comp. profielen

Concepten Dilemma's Sturingsprincipes Leerprofiel POP Bekwaamheids- dossier	Concepten <i>Drijfveren</i> Dilemma's Sturingsprincipes <i>Denk- en leerstijl</i> POP Loopbaan- dossier	Concepten <i>Drijfveren</i> <i>Energizers</i> <i>Talenten</i> Sturingsprincipes Dilemma's 'Leerprofiel' POP Portfolio	Concepten <i>Drijfveren</i> <i>Energizers</i> <i>Loopbaanfitness</i> <i>Grondhoudingen</i> <i>Talenten</i> Sturingsprincipes Dilemma's 'Leerprofiel' POP Portfolio, passie- folio	Concepten <i>Drijfveren</i> <i>Energizers</i> <i>Loopbaanfitness</i> <i>Grondhoudingen</i> <i>Talenten</i> Sturingsprincipes Dilemma's POP Passiefolio
Methoden Critical incident STARR Socr. Dialoog Delphi	Methoden Critical incident STARR <i>in vrije</i> <i>volgorde</i> Socr. dialoog Delphi	Methoden Critical incident STARR in vrije volgorde Socr. dialoog Delphi	Methoden Critical incident STARR in vrije volgorde (Socr.) <i>dialoog</i> ' <i>Delphi</i> '	Methoden Critical incident STARR in vrije volgorde (Socr.) <i>dialoog</i> ' <i>Delphi</i> '
Lading Comp. project- groep Profielgroepen voor alle functies Consensus over gebruik van competenties (etiketten, n=35)	Lading Projectgroep Intervisie Bijzondere mixed doelgroep: ook niet-docenten Fontys comp. woordenboek (n=25)	Lading ISIS comp. groep Projectgroepen Aanpassing in specifieke onder- steuning Ook niet-docenten Eigen ISIS comp. woordenboek o.b.v Fontys comp. woorden- boek (n=25)	Lading Basisgroep Intake Supervisie Teamleiders- niet- docenten Fontys comp. woordenboek (n=25)	Lading Kerngroep Intake Supervisie Teamleiders van docenten Fontys comp. woordenboek (n=25)
Operaties Projectgroep Protocol van de profielgroepen Informatie- bijeenkomsten Observaties Procesverslagen 'COP' gespreks- training COPgesprekken & verslagen Evaluaties	Operaties Projectgroep Protocol van de bijeenkomsten <i>Intake, loopbaan-</i> <i>dossier</i> <i>Intervisie</i> Informatie- bijeenkomsten Observaties Procesverslagen Evaluaties	Operaties Projectgroep over 3 scholen per school klank- bordgroep Protocol van de klankbord- en profielgroepen Informatie- bijeenkomsten Observaties Procesverslagen COP gespreks- (spel)training & gesprekken Evaluaties <i>Focused group</i> <i>interview</i>	Operaties Format portfolio, passiefolio Protocol van de <i>intake</i> & bijeen- komsten Port (passie)folio Supervisie Schrift. & mond. informatie Startbijeenkomst Observaties Procesverslagen <i>Nieuwsbrieven</i> Evaluaties <i>Focused group</i> <i>interview</i> ; Laatste jaar: <i>slot gesprek met</i> <i>manager</i>	Operaties Format passiefolio Protocol van de <i>intake</i> & bijeen- komsten Port (passie)folio Supervisie Schrift. & mond. informatie Startbijeenkomst Observaties Procesverslagen <i>Nieuwsbrieven</i> Evaluaties <i>Slotgesprek met</i> <i>manager</i>

<p>Ervaringen Leken kunnen in groepen leren werken met tools die oorspronkelijk ontworpen zijn voor indiv. counseling en coaching, mits de tools voor hun situatie geschikt zijn gemaakt en er professionele begeleiding voorhanden is</p> <p>Tijd(gebrek) en vaste planning kunnen struikelblokken vormen</p> <p>Door de actieve interventies, aandacht en open dialoog voelde men betrokkenheid toenemen.</p> <p>De STARR analyse leek bruikbaar</p> <p>Het merendeel van de deelnemers heeft een verandering ten goede ervaren en geeft aan dat de doelstellingen gehaald zijn</p>	<p>Ervaringen Bij de start was weliswaar verhelderd wat de visie, waarden en normen van de opdrachtgever, directeuren en procesbegeleiders waren, verzuimd is echter om (Delphi) expliciet te komen tot consensus voor de start van het traject. Dit bleek voor een aantal deelnemers frustrerend</p> <p>In het traject zelf waren deelnemers steeds in dialoog betrokken bij de interventies, wat men als positief ervaren heeft</p> <p>De STARR analyse toepassing door procesbegeleiders droeg bij aan de bewustwording van de deelnemers</p> <p>Ook nu waren het de open aandacht, respect, de gehanteerde werkwijze, vooral de dialoog die bijdroegen aan het succes: resultaten voor groot deel van de deelnemers behaald en positief ervaren verandering</p>	<p>Ervaringen Leidinggevendenden die heel duidelijk waren in hun sturingsprincipes, maakten het voor de medewerkers gemakkelijker om eigen sturingsprincipes hieraan te relateren. Voorbeeldgedrag van de leidinggevendenden in het maken van ontwikkelingsplannen en het zichtbaar experimenteren met nieuw, gewenst gedrag, hielp medewerkers om eigen POPs te maken en uit te voeren</p> <p>Het spel was een 'eyeopener' en droeg bij aan een nog opener sfeer en respectvolle aandacht in de dialoog</p> <p>De STARR analyse heeft met name in de profielgroepen goed gewerkt om tot competentieprofielen te komen</p> <p>Over het geheel genomen lijken ook hier de gewenste resultaten behaald. De meeste mensen zijn tevreden en ervaren een verandering ten goede</p>	<p>Ervaringen In de opeenvolgende jaren van dit traject bleek de dialoog, vooral in de intake en supervisie essentieel</p> <p>Het eindelijk tijd en ruimte hebben om goed naar zichzelf, de situatie en de benodigde veranderingen te kijken, droeg bij aan het maken van keuzes en het opstellen van ontwikkelingsplannen waarin rekening werd gehouden met de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie</p> <p>De focus op energizers en talenten zorgde voor groeiend zelfvertrouwen waardoor men beter in staat leek een aanpak te kiezen om de dilemma's op te lossen</p> <p>De STARR analyse zoals toegepast in de intake heeft deelnemers geholpen om tot ontwikkelingsplannen te komen</p> <p>Over het geheel blijkt uit de evaluaties tevredenheid over de bereikte resultaten. Vooral het leren van collega teamleiders is als heel positief ervaren</p>	<p>Ervaringen De nadruk op energizers en talenten en het uitlokken van voorbeeldgedrag bij de leidinggevendenden werd als positief ervaren</p> <p>Ook bleek het werken met 'grondhoudingen' voor deelnemers en procesbegeleiders een handige kapstok</p> <p>De STARR analyse zoals toegepast in de intake heeft deelnemers geholpen om tot ontwikkelingsplannen te komen</p> <p>Door nadrukkelijk tijdens de intake, start- en eind-gesprek het ontwikkelingsplan centraal te stellen, heeft men het idee meer in een 'lerende' houding te zijn gekomen</p> <p>Het tijd krijgen voor reflectie op de eigen loopbaansituatie, om de sturingsprincipes te onderzoeken in een open veilige sfeer, in dialoog met collega teamleiders heeft men als positief ervaren</p> <p>Voor iedereen is het belang van continu (willen) blijven leren: individueel en samen, heel duidelijk geworden</p> <p>Men geeft aan tevreden te zijn over de bereikte resultaten en de ervaren verandering</p>
--	--	--	---	--

Inzichten De gekozen werkwijze is goed bevallen. De lijst met competenties was te omvangrijk: moest in het vervolg efficiënter STARR gericht op heden, verleden en toekomst werkt goed, zeker in vrije volgorde Procesbegeleider moet flexibel zijn in planning	Inzichten Zorg dat bij de start van interventie projecten niet alleen overeenstemming is over de doelen en werkwijze, maar ook over de onderliggende visie, waarden en normen	Inzichten Het goede voorbeeldgedrag van leidinggevendens helpt medewerkers bij het oplossen van eigen dilemma's en ontwikkelen en uitvoeren van actieplannen	Inzichten Het is belangrijk om te blijven checken hoe medewerkers de gegeven informatie opvatten Het is noodzakelijk om bij dit opleidingstraject teamleiders te blijven coachen in een lerende houding, om continu aandacht te hebben voor de eigen situatie en loopbaanontwikkeling	Inzichten Afspraken over gesprekken tussen leidinggevendens en teamleiders blijken door de hectiek van alledag vaak onuitvoerbaar. In de structuur van de organisatie en het interventietraject zal steeds aandacht moeten zijn voor borging van dit overleg. Deelnemers dienen nog meer betrokken te worden bij de themakeuze
Het belang van een competente procesbegeleider	Durf als procesbegeleider eigen waarden en normen te uiten	Voorbeeldgedrag van de procesbegeleider helpt als rolmodel	Naast coachen, uitdagen en stimuleren is ook confronteren en aanspreken op gedrag van belang	Procesbegeleiders moeten durven 'sturen', ingrijpen als het proces niet het beoogde effect lijkt te krijgen
Alert blijven op borging van gemaakte afspraken rond randvoorwaarden	Privacywaarborg en vertrouwen zijn de peilers van de dialoog tussen medewerker en leidinggevende	Tijdige en transparante communicatie is een essentiële randvoorwaarde	Goede planning, communicatie en nakomen van afspraken is van belang	Goede planning, communicatie en toegankelijk maken van informatie is van belang

Fig. 11.1 Overzichtsmatrix vijf interventieprojecten

De vergelijking van de projecten heeft bij onderzoeker tot de volgende inzichten geleid:

- het is belangrijk om de uit de documenten afgeleide inzichten aan de betrokkenen voor te leggen, zodat hier bij de start van de interventies consensus over is en zodat datgene wat vanuit het management als sturingsprincipes wordt gehanteerd eenduidig kan worden ingebracht in de interventies;
- gezien de werkdruk die onderwijsmedewerkers voortdurend ervaren, lijkt het aan te bevelen gebruik te maken van competentielijsten die voor het onderwijs ontwikkeld zijn. Wanneer deze toegesneden zijn op de specifieke situatie verhoogt dit de authenticiteit en bruikbaarheid en betekent het tijdswinst die ten goede kan komen aan het relateren van de individuele ontwikkeling aan de schoolontwikkeling en vice versa;
- de winst van het gebruik van een uitgewerkte, gestandaardiseerde competentielijst blijkt te zijn dat het aan iedereen een vast referentiekader biedt van gemeenschappelijke taal;
- de speelse aanpak wordt wel gewaardeerd, maar niet elke schoolorganisatie (niet iedere leidinggevende), voelt er voor deze toe te passen. Of omdat

ze dit zelf minder zien zitten, óf omdat ze denken dat dit averechts werkt op hun medewerkers.

Concepten

Begonnen is met de kernconcepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek: de dilemma's, de sturingsprincipes: (visie, regels en inzichten) en het leerprofiel. In figuur 11.2 is de volgorde zichtbaar die in het interventieproces bij loopbaanbegeleiding en loopbaanontwikkeling meestal gehanteerd wordt.

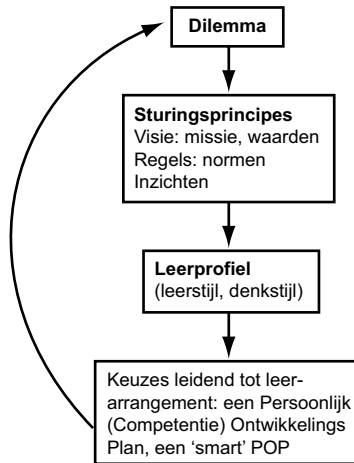


Fig. 11.2 Concepten Loopbaan Dilemma Methodiek

Doordat men terug kan komen op elementen die eerder aan bod zijn geweest, is er geen sprake van een 'verplicht' lineair proces. Wanneer de deelnemers zich bewust zijn van hun eigen invulling van de dilemma's, sturingsprincipes en leerprofiel, kan toegewerkt worden naar het opstellen van ieders Persoonlijke Ontwikkel Plan. Dit moet voldoen aan de criteria: specifiek, meetbaar, acceptabel voor betrokkenen, realistisch haalbaar en tijdbepaald.

Drijfveren, energizers, loopbaanfitness en talenten

In het eerste project was al duidelijk geworden dat de inzichten in eigen ambitie, motivatie en drijfveren de deelnemers hielp bij het zoeken naar een verbinding tussen hun eigen belang en dat van de organisatie. Daarom is ervoor gekozen om in de vervolgprojecten te starten met deze *drijfveren*. In het tweede project werd overduidelijk dat wanneer onderwijsmedewerkers onvoldoende energie hebben, ze nauwelijks in staat zijn te werken aan hun loopbaandilemma's, laat staan aan hun loopbaanontwikkeling. Pas wanneer de deelnemers (her)ontdekken waar ze energie van krijgen en in welke situaties ze voldoende zelfvertrouwen hebben (omdat ze menen hun talenten daar goed te gebruiken), blijken ze bereid en in staat om eigen sturingsprincipes te vergelijken met die van de organisatie en kunnen ze vervolgens kiezen hoe hiermee om te gaan.

In de volgende projecten zijn daarom de begrippen '*energizers*', *loopbaanfitness* en *talenten* nadrukkelijk ingevoerd. Door te starten met de focus op energie: loopbaanfitness en talenten, verschoof het ingaan op dilemma's naar een latere fase in het interventieproces.

Ontwikkelhouding als onderdeel van de competentiedefinitie

In de laatste twee projecten is tevens gewerkt met het concept van de 'grondhoudingen'.

De toekomstgerichte STARR analyses daagden de betrokkenen uit tot het formuleren van gewenst competent gedrag. De manier waarop men aan de bewustwording van de eigen sturingsprincipes werkte bleek hierbij van belang. Door met elkaar ervaringen uit te wisselen en te onderzoeken hoe anderen mogelijk alternatieve werkwijzen hanteerden en door te reflecteren op de verschillen in behaalde resultaten, werd men uitgedaagd een mening te vormen over de eigen aanpak van het werk. Men moest bewust gaan nadenken of men ook zelf wilde, durfde, experimenteren met een andere aanpak.

Betrokkenen uit de onderzoeksprojecten gaven aan juist veel te hebben gehad aan de manier waarop aan deze bewustwording was gewerkt. Daarop heb ik besloten tot het 'omgooien' van de competentiedefinitie. In plaats van uit te gaan van de zogenoemde KIVA definitie, met sterke nadruk op kennis, inzicht, vaardigheid en attitude, de zogenaamde expertise (H.3.4.), is de volgorde omgedraaid naar de zogenaamde 'HOEVIK' definitie, waarin ook het gedragsrepertoire met aandacht voor houding en motivatie (passie) meer recht wordt gedaan. KIVA definitie:

"Competenties beschrijven (gewenst) gedrag dat vanuit het perspectief van de organisatie nuttig en concreet waarneembaar is. Competenties kunnen niet los gezien worden van de benodigde kennis, inzicht, ervaring, vaardigheden en attitude, noch van de resultaten die beoogd worden met het gedrag dat de competenties beschrijven."

HOEVIK definitie:

"Competenties beschrijven (gewenst) gedrag dat vanuit het perspectief van de organisatie nuttig en concreet waarneembaar is. Competenties kunnen niet los gezien worden van de houding, en de door ervaring opgebouwde vaardigheden, inzicht en kennis, noch van de resultaten die beoogd worden met het gedrag dat de competenties beschrijven."

Houding werd vervolgens het allereerste waar in het bewustwordingsproces aan gewerkt werd. In deze projecten gaat het om 'ontwikkelhouding': hoe gedraagt men zich als er veranderingen, ontwikkelingen, nodig zijn?

Houdingsaspecten vinden we bij Reynaert e.a.(2005, p.42; 2006, p. 20) verwoord als grondhoudingen, "een manier van in het leven staan": *doelgericht, onderzoekend-reflecterend, speels-experimenterend en dialooggericht*. Deze omschrijving van grondhoudingen vertoont duidelijk overeenkomsten met de bevindingen uit de eerdere projecten over wat deelnemers relevant hadden gevonden. Weten wat de eigen *doelen* en die van de organisatie zijn in het kader van loopbaanontwikkeling en organisatieontwikkeling, droeg bij aan het verhelderen van de wederzijdse verwachtingen. Hierdoor werd het gemakkelijker om keuzes te maken en ontwikkelingsplannen op te stellen. Met elkaar in *dialoog* verkennen van de verdere sturingsprincipes noemde men in alle projecten als één van de sterke kanten van de interventies. Evenals het *reflecteren* op de eigen situatie (huidige en recente verleden) en het *pro-actief* 'flecteren' op de toekomstige situatie.

Dit laatste vroeg wel om verbeeldingskracht, om het kunnen loslaten van de vertrouwde geijkte aanpak en om ('*speelse*') fantasie van de deelnemers, zodat

ze zich een beeld konden vormen van zichzelf in een verander(en)de werksituatie, in een organisatie in ontwikkeling. De diepergaande dialoog, de samenspraak met elkaar, waarin over en weer feedback werd gegeven, scoorde iedere keer hoog in het betekenis geven aan de interventies.

Vandaar dat ik het bruikbaar vond om deze *grondhoudingen* te gaan gebruiken bij de start van de latere interventieprojecten en deelnemers zichzelf hierop te laten inschatten. Ook procesbegeleiders werden gecoacht in het hanteren van deze houdingen in de manier waarop de bijeenkomsten werden ingevuld. Omdat het er in de vijf onderzoeksprojecten steeds om ging de individuele ontwikkeling (ID) én de organisatieontwikkeling (OD) te bevorderen, door het verbinden van de individuele sturingsprincipes aan die van de organisatie, geef ik de voorkeur aan het concept '*ontwikkelhouding*' boven 'grondhoudingen'. Wel wil ik vasthouden aan het beeld dat het gaat om een basale houding, een manier van in het leven staan die bijdraagt aan bewustwording van de sturingsprincipes: passie, drijfveren, energizers, maar ook ambitie, doelen, waarden en normen en van andere ervaringen en inzichten die men heeft opgedaan. In fig. 11.3 is in beeld gebracht hoe de volgorde van te hanteren concepten gaandeweg de projecten is verschoven:

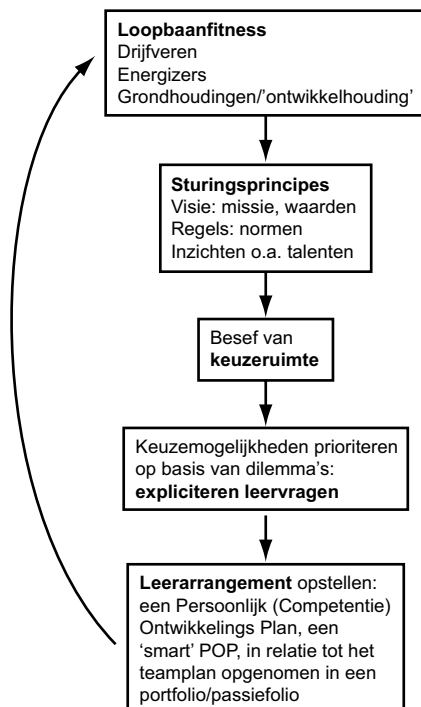


Fig. 11.3 Concepten Loopbaan Fitness methodiek

Port- of passiefolio

Het bekwaamheids- of loopbaandossier, dat aanvankelijk gebruikt werd om alle reflecties, leerervaringen en het POP op te slaan, werd, door de grotere nadruk op competentiegestuurd werken vanuit de drijfveren, energizers en passie, later verwoord als *portfolio* of zelfs als *passiefolio* (de showmap waar-in men ontwikkelingsplannen en 'bewijzen' voor doorgemaakte ontwik-

keling, voor competent gedrag verzamelde). De vergelijking van de projecten heeft bij onderzoeker tot de volgende inzichten geleid:

- een aantal concepten uit de LDM zijn overeind gebleven, zoals *sturingsprincipes: visie, inzichten en regels, en een persoonlijk leerarrangement of POP*. De dilemma's en het leerprofiel hebben een ander accent gekregen. De sturingsprincipes zijn nader gespecificeerd. Ook zijn nieuwe concepten toegevoegd, zoals: *loopbaanfitness, energizers/energievreeters en passie, grondhoudingen/ontwikkelhouding en portfolio/passiefolio*;
- bewustwording van de sturingsprincipes ervaren betrokkenen als positief; niet alleen bewustwording van de eigen drijfveren, passie, ambitie, talenten, waarden en normen en (ontwikkel)doelstellingen, maar ook van de sturingsprincipes van de organisatie: de missie, visie, strategische doelstellingen, gewenste cultuuraspecten (waarden en normen) en het competent gedrag wat nodig is om de gewenste organisatieontwikkeling te realiseren;
- grotere nadruk op energie, passie en talenten dan op dilemma's helpt mensen tot actie te komen. Het is belangrijk te starten met verheldering van de 'energizers', drijfveren en talenten omdat dit bijdraagt aan een actieve, onderzoekende houding die nodig is voor het formuleren van leer- en ontwikkelvragen en gewenste resultaten, beoogde doelen. Het is zinvol de dilemma's pas te verhelderen wanneer men weet waar men warm voor loopt en waar men goed in is. Het zelfvertrouwen dat deze bewustwording met zich meebrengt levert de energie om de dilemma's aan te willen pakken;
- het werken met de concepten van leerprofielen, denk- en leerstijlen, om na te gaan welk type leerarrangement het beste zou aansluiten bij betrokkenen, is voor betrokkenen niet echt expliciet geworden. Om tot realistisch haalbare plannen te komen, is het wel belangrijk dat medewerkers zich bewust worden van wat voor hen uitdagende leeromgevingen zijn, waar en met wie zij het beste leren. En dat ze vooral doorkrijgen dat het gaat om een continu leerproces van evaluerend handelen, zoals beschreven in figuur 5.3 (De Caluwé en Vermaak, 2006);
- de (ontwikkel)houding waarmee medewerkers willen werken aan verdere individuele en organisatieontwikkeling kan worden gerelateerd aan het concept grondhoudingen (Reynaert e.a. 2005, 2006);
- als element van het begrip competentie verdient houding meer aandacht. Verandering van de KIVA definitie naar HOEVIK definitie lijkt daarom zinvol;
- het werken met Persoonlijke Ontwikkelings Plannen wordt door iedereen geaccepteerd. Het blijkt echter keer op keer lastig om in de hectische onderwijsomgeving tot concrete, realistisch haalbare actieplannen te komen en deze als onderdeel van een continu leerproces ook regelmatig bij te stellen. Ditzelfde geldt ook voor het afleggen van verantwoording, voor het verzamelen van 'bewijzen' van de doorgemaakte ontwikkeling. Ook leidinggevendenden gunnen zich niet altijd tijd om het hierover te hebben met hun medewerkers, of scheppen daar onvoldoende gelegenheid voor. Het lijkt erop dat leidinggevendenden het dan volledig 'overlaten' aan de zelfsturing van de medewerker;
- de benaming portfolio of passiefolio doet meer recht aan de eigen verantwoordelijkheid van de medewerker voor de eigen ontwikkeling dan de benaming bekwaamheids- of loopbaandossier. De parallel tussen het

leerproces dat leerlingen, studenten moeten doormaken en dat onderwijs-medewerkers geacht worden door te maken, wordt hiermee duidelijker. Voor studenten is tegenwoordig het opstellen van een portfolio een vast studieonderdeel.

Methoden

Kijkend naar de gebruikte methoden kunnen we constateren dat in feite *steeds dezelfde methoden zijn toegepast*. Alleen is in de concrete operaties per project soms een bepaalde aanpassing gedaan (zie de hoofdstukken 6 t/m 10). De verandering in concepten bleek met de gebruikte methoden goed operationaliseerbaar.

Door het toepassen van de 'critical incident' of in termen van onderzoeker 'essentiële situatie' analyse met de STARR methode zijn de taakopvattingen en -verwachtingen verhelderd. Dit heeft in alle projecten tot grotere bewustwording geleid bij medewerkers en leidinggevenden. De oorspronkelijk vaste volgorde van invullen van de STARR is echter, door de ervaringen opgedaan in het eerste project, losgelaten. De STARR methode is steeds ingezet om situaties uit het heden en recente verleden te analyseren en later om, naast de gebruikelijke sturingsprincipes, de energie, de loopbaanfitness en talenten te kunnen expliciteren. De STARR methode is ook gebruikt om de toekomstige gewenste situatie(s) te verbeelden, om zo meer grip te krijgen op de gewenste organisatieontwikkeling en de daarbij behorende gewenste ontwikkeling van de individuele medewerkers.

De vergelijking van de projecten heeft bij onderzoeker tot de volgende inzichten geleid:

- de *STARR methode* is een bruikbare methode voor bewustwording van sturingsprincipes, zeker wanneer medewerkers vrijgelaten worden in de volgorde van 'afwerken' van de STARR;
- het voortdurend in (*Socratische*) *dialog* verhelderen van de meningen, van de betekenis die betrokkenen gaven aan de geëxpliciteerde sturingsprincipes en het daarbij toewerken naar consensus, blijkt een bruikbare aanpak om een brug te slaan tussen de individuele sturingsprincipes en die van de organisatie. Koppeling tussen individuele ontwikkeling en organisatieontwikkeling wordt zo mogelijk gemaakt.
- de *Delphi methode* heeft geholpen om vanuit meerdere invalshoeken elk interventietraject te 'laden' en daarmee contextspecifiek te maken, wat de validiteit en accuratesse verhoogde.

Het gehele pakket van interactieve methoden blijkt relevant: individuele medewerkers willen en kunnen elkaar helpen met het oplossen van hun loopbaandilemma's en kunnen zo tot collectief leren komen.

Lading

Bij alle interventieprojecten is er aan het begin een soort 'stuur'- of 'klankbordgroep' ingericht. Soms bestond deze alleen uit de opdrachtgevers en procesbegeleider(s) en onderzoeker, soms waren er meerdere vertegenwoordigers vanuit de medewerkers bij betrokken (vooral eerste en derde project). In samenspraak kon zo vanuit meerdere, verschillende gezichtspunten gezocht worden naar consensus over de te volgen werkwijze. Dit vergrootte het draagvlak. Het ging in de interventieprojecten om verschillende soorten

onderwijsmedewerkers. Alleen in het vijfde project is er sprake van alleen (leidinggevende) docenten. In de laatste vier projecten werd gebruik gemaakt van het Fontys Competentie Woordenboek, dat in het algemeen bruikbaar (b)leek. Alleen voor de ondersteunende functies bleek het nodig de concrete verwoording van de competenties qua terminologie aan te passen: eenvoudigere, kortere zinnen, “echte doe-taal”.

Zoals beschreven in de voorgaande hoofdstukken is door onderzoeker in overleg met betrokkenen gekozen voor het werken met *observaties, procesverslagen, evaluatievragenlijsten en nieuwsbrieven*. Later is op basis van *evaluaties en feedback* gekozen voor ‘*Focused Group*’ interviews in plaats van (alleen) *schriftelijke evaluaties*. Hoewel standaardvragenlijsten een grotere objectiviteit mogelijk maken is voorrang gegeven aan een meer open vorm’, omdat die voor de deelnemers het meest werkbaar bleek. De hele opzet van dit onderzoek draaide immers meer om de betekenisgeving door betrokkenen en het daaruit afleiden van bruikbare elementen en interventies, dan om het verzamelen van kwantificeerbare data. Het in de laatste twee projecten inlassen van een eindgesprek met de leidinggevende bood betrokkenen nog eens extra (validerende) gelegenheid tot gerichte dialoog over de gewenste en doorgemaakte (loopbaan)ontwikkeling van de medewerkers en tot evaluatie van de interventies.

De vergelijking van de projecten heeft bij onderzoeker tot de volgende inzichten geleid:

- naarmate men een bredere vertegenwoordiging van alle medewerkers en functiegroepen had opgenomen in de ‘projectgroep’ was men al eerder gedwongen om de sturingsprincipes van de organisatie grondig uit te diepen. Bij die organisaties waar men een goed beeld had van de sturingsprincipes van de organisatie (eerste project en twee van de drie scholen uit het derde project), bleek dit een voordeel in de verdere communicatie over het project en was het voor medewerkers gemakkelijker om hun individuele sturingsprincipes hiermee te vergelijken;
- het gebruik van een gestandaardiseerde competentielijst reduceerde het aantal competenties dat betrokken werd in de interventies en gaf medewerkers gemeenschappelijke taal. Niet voor iedereen bleek deze taal even gemakkelijk hanteerbaar: voor lager opgeleide medewerkers dient hier rekening mee te worden gehouden.

Operaties

Het protocol voor de bijeenkomsten van de *klankbordgroepen en profielgroepen* (eerste en derde project) lag vast en was analoog aan de eerder gehanteerde werkwijze binnen het Fontys Competentiemanagementproject. Steeds werden eerst de essentiële situaties, behorende bij de gekozen functie, benoemd om die vervolgens met STARR nader te analyseren en keuzes te maken uit de lijst met competenties. In de reflectie (tweede R van de STARR) werd steeds gekeken naar de sturingsprincipes van de betrokken deelnemers en van de organisatie. Ook werd in samenspraak onderzocht hoe medewerkers hier het beste keuzes in konden maken: keuzes die aansloten bij hun sturingsprincipes: ambitie, drijfveren en talenten en die hen hielpen een oplossing te vinden voor hun loopbaandilemma's.

In de projecten twee, vier en vijf, waren de competentieprofielen voor de functie al ontwikkeld en lag de nadruk op het opstellen van Persoonlijke Ontwikkelings Plannen. In het tweede project werd vrijwel de hele looptijd van het traject gebruikt om de sturingsprincipes en de dilemma's van de deelnemers te verhelderen, om ten slotte toe te werken naar het maken van Persoonlijke Ontwikkelings Plannen. In de laatste twee projecten werden de intake, de start- en de slotbijeenkomst gebruikt voor het verhelderen van sturingsprincipes en dilemma's; gedurende de rest van het interventietraject werkte men bij deze laatste twee projecten aan het bijstellen en uitvoeren van de Persoonlijke Ontwikkelings Plannen. In alle drie de gevallen werd de werkwijze gevolgd volgens de Loopbaan Dilemma Methodiek: het stellen van sleutelvragen over de context van de organisatie, het analyseren van de essentiële situaties binnen de functie of het takenpakket, de sturingsprincipes, aanpak en beleving hierbij. Daarna kwam het formuleren van dilemma's aan bod en werden medewerkers uitgedaagd hun leervragen zo te verwoorden dat verdere uitwerking in concrete actieplannen en persoonlijke leerarrangementen mogelijk werd, om de individuele loopbaanontwikkeling te koppelen aan de gewenste organisatieontwikkeling.

In het eerste en derde project betrof het interventietraject de hele organisatie en werden er *informatiebijeenkomsten* georganiseerd voor alle medewerkers. In het tweede project waren deze bijeenkomsten alleen voor de betrokkenen. In de laatste twee projecten werden er geen speciale bijeenkomsten georganiseerd, maar werd schriftelijk en mondeling informatie verstrekt. Wel zou men de startbijeenkomst als plenaire informatiebijeenkomst kunnen bestempelen. In alle gevallen zijn de doelstellingen, de opzet van het interventietraject, de keuze van onderwerpen en aanpak, voldoende duidelijk geworden. Uiteraard is in de projecten waar ook overige personeelsleden via informatiebijeenkomsten op de hoogte worden gebracht de kans groter dat er draagvlak gevormd wordt voor de in de projecten gekozen individuele en organisatieontwikkeling.

De *gesprekstraining* om tot Competentie Ontwikkelings Plannen (COP) te komen, was in alle projecten, met uitzondering van het derde project, gebaseerd op de training zoals deze binnen Fontys (mede door onderzoeker) ontwikkeld is. In het tweede project werd deze gespreksaanpak als het ware vervlochten in de manier van vragen tijdens de (interview) bijeenkomsten. Alleen in het derde project is het Actorspel ingezet. Deze speelse manier van werken heeft bij betrokken deelnemers, procesbegeleiders en onderzoeker geleid tot positieve ervaringen. Een reden temeer voor onderzoeker om het gebruik van het concept 'grondhoudingen' of 'ontwikkelhouding', het speels-experimenterend bezig zijn, te benadrukken. In het tweede, vierde en vijfde project lieten de leidinggevenden op dat moment niet toe dat het spel daadwerkelijk gebruikt werd vanwege de door het bestuur opgestelde gedragsreglementen.

De vergelijking over de projecten heeft bij onderzoeker tot de volgende inzichten geleid:

- het gehele pakket aan operaties biedt zowel de deelnemers als begeleider een *transparant, zinvol* en *'doe'baar* geheel dat efficiënt én effectief blijkt (niet teveel, niet te weinig);
- het instellen van projectgroepen om met onderzoeker en proces-

begeleiders de interventies vorm en inhoud te geven en te reflecteren op het totale proces, is een goede keuze gebleken. Door vanuit deze groep regelmatige communicatie naar de overige organisatiemedewerkers te verzorgen leek er bij deze medewerkers meer draagvlak voor de werkwijze te ontstaan. Ook het houden van informatiebijeenkomsten voor alle medewerkers droeg ertoe bij het draagvlak te vergroten;

- de protocollen hielpen de procesbegeleiders om volgens een vergelijkbare aanpak te werken en vormden een steun in de rug bij het focussen op de afgesproken concepten en methoden;
- observaties door procesbegeleiders zijn een belangrijke informatiebron. Het is essentieel ervoor te zorgen dat zij zich voldoende tijd gunnen (en deze krijgen) om daadwerkelijk notities en procesverslagen te maken. De ervaring leert dat betrokken onderwijsmedewerkers er nauwelijks aan toe komen om zelf regelmatig aantekeningen te maken. Dit geldt ook voor het regelmatig aanvullen van hun portfolio met eigen reflectieverslagen.

Ervaringen

In alle projecten hebben betrokkenen hun ervaringen verwoord: opdrachtgevers, procesbegeleiders, deelnemers en hun leidinggevend en onderzoeker. Telkens blijkt dat de werkdruk van onderwijsmedewerkers erg groot is en dat tijdnood een gegeven is. Geconstateerd werd dat procesbegeleiders en medewerkers bij het management moeten aandringen op goede facilitering en daadwerkelijke borging van de vrijgemaakte tijd. Ook moeten procesbegeleiders bereid zijn de planning waar nodig aan te passen.

De concrete interventies, de operaties, blijken overdraagbaar aan andere, nieuwe procesbegeleiders.

In alle projecten ben ik steeds uitgegaan van het begrip 'sturingsprincipes' (zie hoofdstuk 4.2.). Dit begrip verwijst naar een manier van leren, van vormgeven aan loopbaanontwikkeling. Sturingsprincipes zijn een middel om kansen en bedreigingen in te schatten bij het oplossen van de loopbaandilemma's. Door bewustwording van de persoonlijke sturingsprincipes hebben medewerkers ervaren dat ze beter in staat zijn keuzes te maken. Bijvoorbeeld om niet alleen de eigen doelstellingen te verwezenlijken in lijn met de persoonlijke visie, waarden en normen maar tegelijk de organisatiedoelstellingen te helpen realiseren binnen de kaders van de missie, visie en gedragsregels.

Ook procesbegeleiders hebben zo hun eigen sturingsprincipes bij het uitvoeren van interventieprojecten. Soms botst dit met de sturingsprincipes van de opdrachtgever of van de deelnemers. In het tweede project bleken bijvoorbeeld een aantal managers prioriteit te willen geven aan de organisatiedoelstellingen en aan datgene wat zij op dat moment als wenselijk zagen. De passie en talenten van de medewerkers bleken zij veel minder interessant te vinden. Deze leidinggevend bleken (om in termen van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen te spreken) dus meer beheersmatig gericht dan aan de start van het project verwoord was, terwijl de procesbegeleiders en medewerkers juist wél kozen voor de ontwikkelingsgerichte benadering vanuit passie, drijfveren en talenten. Vanuit dit soort ervaringen werd verwoord dat het aan te bevelen is dat procesbegeleiders zich niet alleen bewust zijn van, maar naar opdrachtgevers en deelnemers ook expliciet zijn over de waarden en normen waarmee men als onderzoeker en/of procesbegeleider insteekt op het traject. In dialoog

met alle belanghebbenden kan dan gezocht worden naar consensus. De bevindingen uit het tweede project tonen het belang hiervan sterk aan.

Het werken met de 'critical incident' aanpak, de STARR analyse en de genoemde concepten, met name energizers, talenten en grondhoudingen, heeft positieve ervaringen opgeleverd bij alle betrokkenen. Als meest werkzame bestanddelen heeft men ervaren:

- de diepergaande dialoog, tussen collega's en met de leidinggevende;
- het tijd hebben om met elkaar de sturingsprincipes te verhelderen;
- het uitwisselen van ervaringen en op basis daarvan het opstellen van individuele ontwikkelingsplannen;
- het relateren van individuele plannen aan team-, en (totale) organisatieplannen

Zoals gezegd is in het derde project het Actor spel zeer positief gewaardeerd.

De vergelijking over de projecten heeft bij onderzoeker tot de volgende inzichten geleid:

- planning is en blijft een heikel punt. Wanneer voorafgaand aan het hele interventietraject alle bijeenkomsten zijn ingepland en medewerkers hier echt voor zijn 'vrij geroosterd' en de afspraken voor alle betrokkenen transparant zijn vastgelegd, helpt dit niet alleen procesbegeleiders maar ook betrokkenen om 'de vaart erin te houden';
- ook procesbegeleiders zijn geen 'blanco' ondersteuners. Net zo goed als opdrachtgevers, leidinggevend en betrokken medewerkers doen zij er goed aan hun sturingsprincipes te expliciteren;
- echte dialoog vergt tijd en openstaan voor diversiteit en meningsverschillen. Dus niet te krap plannen: bijvoorbeeld voor bijeenkomsten waarin men echt met STARR analyses tot consensus wil komen is tweeënhalf tot drie uur realistisch. En voor het voeren van individuele competentie ontwikkelingsgesprekken is anderhalf uur reëel.

Inzichten

In alle projecten hebben opdrachtgevers, leidinggevend, onderwijs-medewerkers en procesbegeleiders gereflecteerd op hun ervaringen en ook een aantal inzichten verwoord.

Men heeft aangegeven dat de doelstellingen van de interventieprojecten (grotendeels) bereikt zijn en men heeft ook aangegeven hoe volgens hen de gekozen interventiemethoden en concrete operaties hieraan hebben bijgedragen. Figuur 11.1 geeft hier een overzicht van.

Hoewel de betrokken deelnemers niet in alle projecten systematisch bevraagd zijn over de rol van de procesbegeleider, komen uit het materiaal duidelijk centrale tendenties naar voren. In het derde project is door onderzoeker in samenspraak met de procesbegeleiders, mede geïnspireerd door de opmerkingen van de deelnemers, een competentieprofiel voor procesbegeleiders geformuleerd in termen van het Fontys competentie woordenboek.

Het profiel omvat: accuraat handelen, analyseren, flexibel anticiperen, leren, coachen, samenwerken, resultaatgericht handelen, aanvoelen en mondeling communiceren.

Dit profiel vertoont duidelijke overlap met de in de overige projecten beschreven kwaliteiten, die de deelnemers positief waardeerden. Geconcludeerd wordt dat onderstaande aspecten bijdragen aan **competent gedrag van de procesbegeleider**:

- geduld en aanpassingsvermogen: meebewegen met de hectiek binnen de complexe organisatie van het (speciaal) onderwijs;
- nagaan hoe het anders kan, als vooropgestelde plannen minder/niet uitvoerbaar blijken;
- een flexibele agenda hebben;
- durven experimenteren als de doelgroep en context daarom vragen;
- zo nauwkeurig mogelijk zaken schriftelijk vastleggen in begrijpelijke 'medewerkers-eigen taal', omdat de medewerkers zelf meer doeners zijn en niet toekomen aan verslaglegging;
- goede mondelinge communicatie: aan de hand van de STARR analyse kunnen doorvragen naar de theoretische concepten, bijvoorbeeld naar de sturingsprincipes;
- doorzettingsvermogen en doelgerichtheid om ook bij een grote hoeveelheid werkgroepen het doel van het schoolproject en van het eigen onderzoeksproject niet uit het oog te verliezen. Ook hier balans zoeken tussen gezamenlijk belang en eigen belang;
- ook zelf voortdurend reflecteren op de eigen acties en de al dan niet bereikte resultaten.

De **contextuele organisatiekenmerken** die bijdragen aan het bereiken van de interventiedoelstellingen zijn door de betrokkenen als volgt verwoord:

- een goede planning: een realistische tijdsinschatting maken;
- deelnemers aan het project goed en tijdig vooraf informeren;
- deelnemers aan het project faciliteren: echt in de gelegenheid stellen om deel te nemen (echt vrij roosteren, vervanging regelen);
- discipline opbrengen in het nakomen van de afspraken;
- eenduidige opstelling van de managers;
- een doelgerichte benadering: met name communicatie over de sturingsprincipes van de organisatie, waar de organisatie voor staat. Wat is de missie, visie van de organisatie? Hoe wil men gezamenlijk de strategische doelstellingen concreet handen en voeten geven? Welke waarden en normen hanteert men hierbij?
- managers die voorbeeldgedrag tonen, ook ten aanzien van de ontwikkelhouding, het (zichtbaar) maken van Persoonlijke Ontwikkelings Plannen en het tonen van gewenste (kern)competenties in concreet gedrag;
- een leidinggevende die de tijd neemt om regelmatig gesprekken met zijn medewerkers te voeren over de taakopvattingen en -verwachtingen en hierbij echt de dialoog aangaat: "wat wordt er van medewerkers verwacht? Welk competent gedrag wil men zien? Wanneer is men tevreden?"
- een open cultuur: een leidinggevende die niet alleen concrete en gerichte feedback geeft op het functioneren van zijn medewerkers, maar ook feedback vraagt op eigen functioneren (collectief leren);
- vertrouwen geven, kansen bieden vanuit gedeelde verantwoordelijkheid;
- individueel maatwerk, verschil durven maken en zoeken naar alternatieve werkwijzen en ontwikkelmogelijkheden, experimenteren met anders

- samengestelde takenpakketten;
- structureel ingebouwde tijd om te reflecteren en onderling ervaringen uit te wisselen met collegae.

De vergelijking over de projecten heeft bij onderzoeker tot de volgende inzichten geleid:

- de interveniërende professional dient zelf competent te zijn, alert op de eigen ontwikkelhouding: doelgericht, onderzoekend-reflecterend, experimenterend en vooral voortdurend de dialoog aangaand met betrokkenen, zichzelf en anderen een spiegel voorhoudend. Ook moet reflectie op eigen ervaringen en inzichten worden geëxpliciteerd om hiermee voor betrokkenen een rolmodel te kunnen zijn voor verdere ontwikkeling;
- zowel leidinggevend als medewerkers zijn verantwoordelijk voor het welslagen van ontwikkelingsplannen. Tijd, rust, vertrouwde sfeer en dialoog waarin beide partijen elkaar kunnen aanspreken op gedrag en elkaar feedback kunnen geven zijn essentieel;
- de beschikbare tijd blijkt regelmatig een struikelblok. Steeds weer wordt onderschat hoeveel tijd bewustwordingsprocessen en uitwisseling van ervaringen kosten. Ook is het belangrijk om 'de vaart erin te houden' door de tijd tussen de verschillende bijeenkomsten redelijk kort te houden;
- zowel de genoemde persoonsgebonden aspecten van de procesbegeleider als de beschreven contextuele organisatiekenmerken zijn van belang voor een potentieel veelbelovende procesbegeleiding van interactieve interventies. Meer aandacht voor de 'ontwikkelhouding' bij het maken van concrete ontwikkelingsplannen en afspraken lijkt raadzaam, of dit nu om leidinggevend, deelnemende onderwijsmedewerkers of procesbegeleiders gaat. Bij eerst- en laatstgenoemde vanwege het voorbeeldgedrag wat ze hiermee kunnen laten zien.

Samenvattend kan gesteld worden dat er dankzij de vergelijkende casestudy antwoorden zijn gevonden op de vragen zoals geformuleerd aan het begin van het hoofdstuk.

Er zijn meerdere inzichten uitgewerkt waar loopbaanprofessionals en organisatieadviseurs hun voordeel mee kunnen doen. Er is inzicht verkregen in het gewenste competente gedrag van deze professionals. Ook is duidelijk geworden welke contextuele organisatiekenmerken kunnen bijdragen aan het succes van de uitgevoerde interventies.

Een aantal concepten uit de Loopbaan Dilemma Methodiek zijn bruikbaar gebleken.

Er zijn echter ook een aantal nieuwe concepten geformuleerd als aanvulling op of vervanging van eerdere concepten. Dit leidde onder andere tot het 'omdopen' van de methodiek naar '**Loopbaan Fitness Methodiek LFM**' en naar een **herdefiniëring van het begrip competentie**, met een gewijzigde volgorde van de essentiële componenten (van KIVA → HOEVİK).

Het gebruik van de 'critical incident' aanpak met bijbehorende STARR analyse blijkt, zeker in vrije volgorde, potentieel veelbelovend.

Het lijkt erop dat door de gehanteerde interventies, de gekozen concepten en methoden, een ontwikkelingsproces op gang kan worden gebracht in de rich-

ting van een 'lerende organisatie' (Senge, 2002), van 'learning communities' (Van Bercum, 2004; Verbraak 2002) of 'professionele leergemeenschappen' (Verbiest, 2008). Of zoals Teurlings, Vermeulen en Wiersma (2004, p. 68) aangeven: dat er "gewerkt wordt aan leren en ontwikkeling door te doen". Het continue proces van het verzamelen en verspreiden van informatie, het in gezamenlijke dialoog interpreteren van deze informatie en het gezamenlijk opstellen van actieplannen biedt volgens hen goede aangrijpingsmogelijkheden voor collectief leren.

En dat is wat in alle interventies in de besproken projecten is vormgegeven.

Tot slot komen we bij de vraag of het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar is als ontwerp- en analysekader?

Gezien de beschreven ervaringen en verworven inzichten kan vastgesteld worden dat het model van Geurts e.a. in alle projecten heeft bijgedragen aan het **ontwerpen** van de interventies. Het model had in de ontwerpfase van de onderzoeksprojecten voor onderzoeker een richtinggevende functie; het droeg bij aan het focussen op de concepten en methoden die relevant leken op basis van literatuurstudie, later ook op basis van de opgedane ervaringen. Het model vormde voor mij tevens een ondersteuning bij het **systematiseren** van het interventieproces en het expliciteren van de gekozen begrippen, concepten, naar opdrachtgevers, managers, procesbegeleiders en betrokken deelnemers. Door het model te hanteren als vergelijkingskader, heb ik mijn bevindingen kunnen **expliciteren** en **accumuleren**.

Dit heeft geleid tot **integratie** van de ervaringen en inzichten in een praktijktheorie, zoals in het volgende hoofdstuk, wordt beschreven.

11.2. Empirische data voor bewijslast veelbelovendheid interventietheorie

In figuur 11.4 zijn de projectbeschrijvingen, bijlagen en andere niet in dit proefschrift opgenomen documenten gebruikt om te zoeken naar voorbeelden van uitspraken, reflecties, van de verschillende groepen betrokkenen die als empirisch bewijs dienen voor de veelbelovendheid van de gehanteerde concepten en interventie-aanpak.

Uit het handboek van Van Yperen en Veerman (2008) destilleerden we in hoofdstuk 2 de empirische doelstellingen van dit onderzoek, namelijk het aantonen van het 'potentieel' (stap 1 Effectladder) en de veelbelovendheid (stap 2 Effectladder) van de interventies. Dit vereist in de eerste plaats een aantal conceptuele inspanningen van de onderzoeker. In de voorgaande hoofdstukken en in paragraaf 11.1 heb ik daarover gerapporteerd. Daarnaast resulteren de aanwijzingen van Van Yperen en Veerman (2008, p. 40-55) in een empirische bewijslast. Dit heb ik vertaald in drie criteria die ik met behulp van een rijke set aan data (triangulatie) gepoogd heb te meten. Deze drie criteria zijn: de interventie moet 'doe'-baar zijn (I), validiteit van de ingrediënten realiseren (II) en kans op effecten optimaliseren (III).

In deze paragraaf wordt per criterium het databestand getoond dat uit de vijf onderzoeksprojecten gedestilleerd kan worden. Deze data zijn verzameld

bij de drie relevante groepen betrokkenen: opdrachtgevers/managers (A), deelnemers/onderwijsmedewerkers (B) en procesbegeleiders (C).

Als bronnen voor dataverzameling beschikte ik op de eerste plaats over de vele materialen die voor, tijdens en na de interventies ontstonden. Daarnaast hield ik gesprekken met opdrachtgevers, projectgroepleden en procesbegeleiders, deden onderzoeker en procesbegeleiders observaties, hielden 'Focused Group' interviews en wisselden hierover ervaringen uit. Dat laatste was vooral mogelijk in die onderzoeksprojecten waarin onderzoeker niet ook de vaste begeleider was (3, 4 en 5). In de bijlagen (6 t/m 10) zijn de resultaten van gestructureerde vragen(lijsten) opgenomen die na afloop van de interventie werden ingezet. Deze gestructureerde vragen waren op hoofdlijnen gelijk, echter aangepast aan de specifieke situatie. Medewerkers én managers zijn systematisch bevraagd in onderzoeksprojecten 1, 3, 4 en 5. Bij 4 en 5 betreft het dan de 'Focused Group' interviews die met beide groepen betrokkenen zijn gevoerd. In onderzoeksproject 2 zijn alleen de deelnemers systematisch bevraagd, wel is overleg geweest met de manager/opdrachtgever.

De protocollen van de onderzoeksprojecten die op deze manier ontstonden zijn systematisch nagezocht op aanwijzingen voor doe-baarheid, validiteit en effectkans.

Leidend daarbij waren de definities die voor deze criteria zijn opgesteld (zie paragraaf 2.3). De constatering werd telkens geordend naar de betreffende bron A, B of C.

De onderzoeker deed de ordening als eerste en één van de promotoren trad op als controleur. Het resultaat van deze activiteiten is figuur 11.4.

Elke cel van figuur 11.4 bevat uitspraken over empirisch waargenomen activiteiten, houdingen, ervaringen en waarderungen van managers, deelnemers en begeleiders. Zoals gezegd zijn de ondersteunende gegevens terug te vinden in de beschrijvingen van de onderzoeksprojecten, de bijlagen en de overige protocollen waarover de onderzoeker beschikt (opvraagbaar bij onderzoeker). Om overzichtelijk te blijven, heb ik in figuur 11.4 geen aparte onderverdeling meer gemaakt van de afzonderlijke onderzoeksprojecten. Sommige constatering en gelden meer nadrukkelijk voor het ene project dan voor het andere. In een aantal gevallen is het nummer van het betreffende onderzoeksproject tussen haakjes gezet.

Inspectie van deze figuur leidt tot een aantal conclusies:

- per kolom (betrokkenen) is er een evident patroon dat de criteria ondersteunt;
- datzelfde geldt voor een criteria-gewijze vergelijking tussen de betrokkenen;
- de criteria zijn niet uitgedrukt in kwantitatieve meetschalen. In dit stadium kan niet aangegeven worden wat een maximaal haalbare, of zeer wenselijke score op die criteria is. Ook hier heb ik vertrouwd op voortschrijdend inzicht, de multiële waarnemingen (A, B en C) en de dialoog tussen onderzoeker en medebeoordelaar;
- één en ander leidde na elk onderzoeksproject tot een aantal leerervaringen, inzichten en conclusies. Deze werden vertaald naar verbeteringen in de interventies en leidde tot intensivering van de dataverzameling bij de opvolgende onderzoeksprojecten.

De voorlopige conclusie waarmee ik deze paragraaf eindig is de volgende: de inhoud van figuur 11.4 bevestigt de 'veelbelovendheid' van de interventie. Deze constatering correleert met de praktische ervaring dat de interventie inmiddels zijn weg blijkt te vinden naar nieuwe cliënten die door tevreden andere cliënten worden aangebracht. Kortom er is een positieve diffusie van deze interventie waar te nemen.

Data ter bewijsvoering*			
A Managers/opdrachtgevers	B Deelnemers onderwijsmedewerkers	C Procesbegeleider(s)	
Criterium 1			
'Doe-baar' zijn			
participeren in ontwerp, in het 'laden' van de interventies	participeren steekproefsgewijs in ontwerp, in het 'laden' van de interventies	overleggen met co-begeleiders om duidelijke afstemming te krijgen over taken en werkwijze	
hebben eigen gelijkwaardige rol in totale process: gedeelde behoefte om er met onderwijsmedewerkers samen uit te komen	hebben eigen gelijkwaardige rol in totale proces: gedeelde behoefte om er met leiding samen uit te komen	delen van ervaringen opgedaan met andere inleidingsprojecten rond competentie management	
'critical incidents' aanpak reduceert alle essentiële taaksituaties behorend bij de functie tot hanteerbaar aantal	'critical incidents' aanpak reduceert alle essentiële taaksituaties behorend bij de functie tot hanteerbaar aantal	lokken diepgaande dialoog uit, leggen vast, 'dwingen' tot indikken, tot keuzes op basis van overeenkomstige sturingsprincipes van beide groepen	
blijken in staat in een aantal sessies vanuit essentiële situaties tot inzicht te kunnen komen in wat er van ze verwacht wordt: het zelf 'laden' lukt	blijken in staat in een aantal sessies vanuit essentiële situaties tot inzicht te kunnen komen in wat er van ze verwacht wordt: het zelf 'laden' lukt	besluiten in overleg met leiding en een steekproef van deelnemers dat gekozen competenties aan specifieke context moeten worden aangepast (in onderzoeksproject 1 en 3)	
blijken in staat herkenbare competentieprofielen te verwoorden	blijken in staat herkenbare competentieprofielen te verwoorden	perken aantal klankbord- en profielgroep bijeenkomsten in gezamenlijk overleg in, waar reëel mogelijk (3)	
blijken in staat tot zelfinschatting op competentieprofielen te komen en eigen POP in relatie tot team- en organisatieplannen te ontwerpen	blijken in staat tot zelfinschatting op competentieprofielen te komen en eigen POP in relatie tot team- en organisatieplannen te ontwerpen	verzorgen schriftelijke verslaglegging als managers en deelnemers aangeven dit als te belastend te ervaren (nemen extra werk uit handen van onderwijsmedewerkers en managers)	
melden dat positieve ervaringen van het eerste project- en klankbordgroepoverleg leidden tot merkbare goede voorbereiding op het volgende (1 en 3)	melden dat positieve ervaringen van het eerste profielgroepoverleg leidden tot goede voorbereiding op het volgende (1 en 3)	verhogen transparantie over doel, aanpak en opgedane ervaringen door het plaatsen van artikelen in personeelsblad, het organiseren van voorlichtingsbijeenkomsten, verspreiden van nieuwsbrieven (1,3,4 en 5)	

Criterium II Validiteit ingrediënten (valide, relevant, consistent: ondersteunen de ingrediënten elkaar?)		
ondersteunen gedachtegang interventie en de gekozen competentie management aanpak, maar ook gebruik van LDM concepten en OD interactieve interventies	willen graag oplossing voor loopbaandilemma's: zoeken relationele ondersteuning	passen conceptueel kader consequent toe zijn professioneel (getraind en ervaren) in 'bejegening': respect, vertrouwen, creëren van veilige sfeer
zoeken naar operationele ondersteuning: hanteren hierbij impliciet al 'juiste' instrumentele theorie	hangen impliciet al 'juiste' keuze instrumentele theorie aan	maken instrumenten keuze o.b.v. vooronderzoek, verifiëren dit met andere loopbaandeskundige experts
willen naar ontwikkelingsgericht HRM (naast linkerkolom ook rechterkolom Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen, 2002)	leggen vast wat ze echt belangrijk vinden: inter-subjectieve validering (Socratische dialoog). Dit blijkt vooral ook in rechterkolom van slotsituatie volgens Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen terug te vinden	koppelen ieder keer schriftelijk de reflecties en bevindingen van eerdere bijeenkomsten terug: herhaaldelijke 'member-check' van rapportage op herkenbaarheid, volledigheid, aansluiting doelgroep, vergelijkbare check op conceptgebruik
doen in het algemeen van harte mee	doen in het algemeen van harte mee	zijn zeer gemotiveerd en betrokken
voelen in project-, klankbord- en profielgroepen (1 en 3) met zaken bezig te zijn die én voor henzelf én voor de organisatie belangrijk zijn	voelen in project-, klankbord- en profielgroepen (1 en 3) met zaken bezig te zijn die én voor henzelf én voor de organisatie belangrijk zijn	doorvragen bij mogelijke of geconstateerde verschillen in sturingsprincipes en taakopvattingen
voelen tijdens bijeenkomsten, de looptijd van het traject (2, 4 en 5), met zaken bezig te zijn die én voor henzelf én voor de organisatie belangrijk zijn	voelen tijdens bijeenkomsten, de looptijd van het traject (2, 4 en 5), met zaken bezig te zijn die én voor henzelf én voor de organisatie belangrijk zijn	
samen met onderwijsmedewerkers zoeken naar gedeelde beelden van sturingsprincipes en taakopvattingen	samen met leiding zoeken naar gedeelde beelden van sturingsprincipes en taakopvattingen	voortdurend coachen om onderwijsmedewerkers en leiding met elkaar in gesprek te laten blijven en te zoeken naar werkbare overeenkomsten/con-sensus
zoeken naar consensus over het realiteitsgehalte van deze beelden	zoeken naar consensus over het realiteitsgehalte van deze beelden	
werken aan organisatieontwikkeling door veel tijd en aandacht te besteden aan individuele ontwikkeling	werken aan individuele ontwikkeling en daarmee aan organisatieontwikkeling	activeren verbinding individu en organisatie door voortdurende samspraak over sturingsprincipes van individuele deelnemers en de sturingsprincipes van de organisatie

Criterium III Kansen op effecten		
schrijven passende doelstellingen en bevestigen dat in diverse gesprekken (competentie project-groepbijeerkomsten) en documenten (offertes)	stellen mede start-situatiebeschrijving op in de richting van te bereiken doelen tonen goede inzet in verband met het onderkende belang van onzekerheidsreductie	schrijven interventies met concepten van Loopbaan Dilemma Methodiek en OD naar einddoelen toe vanuit de door management en deelnemers zelf aangereikte materialen
geven in opdrachttekst expliciet aan welk einddoel men wenst	inhoud POP's van de deelnemers bevat ontwikkelafspraken, smart actieplannen passend bij de schriftelijk vastgestelde, gewenste einddoelen	nemen steeds gewenste eindresultaten als rode draad mee in proces; richten de evaluaties hierop in
bespreken van reflectie tijdens de bijeenkomsten met veel ruimte voor dialoog, heeft men als effectiever ervaren dan schriftelijke evaluatievragenlijsten	geven in evaluaties duidelijk aan dat men handvatten heeft gekregen voor inhoud en vormgeving POP's en actieplannen	gaan over tot flexibele aanpassing van operaties zodra duidelijk is dat de situatie hierom vraagt
gaan vervolg dialoog aan over verwachtingen, sturingsprincipes, taakopvattingen en te ondernemen stappen, ook voor wat betreft facilitering vanuit de organisatie (2)	herkennen dankzij de dialoog de problematiek bij elkaar, geven elkaar ondersteuning en feedback op concreet gedrag	bewaken consequente toepassing van concepten en methodieken

Fig. 11.4 Bewijskracht voor potentieel veelbelovendheid van de interventies

* Data gelden voor alle onderzoeksprojecten; waar specificering nodig is, is het nummer van het project vermeld

12

12. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk kijk ik terug op het geheel van onderzoeksvragen zoals geformuleerd bij de start van het onderzoek (12.1.).

Op grond van de bevindingen werk ik in 12.2. een (concept) praktijktheorie uit om leidinggevend en medewerkers van onderwijsinstellingen handvatten te geven bij het werken aan de eigen loopbaanontwikkeling en bij het ontwikkelen van succesvolle samenwerkingsrelaties in de school, en zo bij te dragen aan het ontwikkelen van hun onderwijsorganisatie.

De ervaring, opgedaan in de gerapporteerde onderzoeksprojecten, is dat onderwijsmedewerkers zich met een gerichte interactieve ondersteuning beter in staat achten tot het oplossen van hun loopbaanvragen en van de dilemma's die zich voordoen in de context van onderwijsorganisaties in verandering. Deze praktijktheorie wordt in 12.3. gepositioneerd in het sociaal-interpretatief veranderingskader.

In paragraaf 12.4. beschrijf ik een geïntegreerd model voor loopbaanontwikkeling. Hierop aansluitend doe ik aanbevelingen om te komen tot gunstige voorwaarden voor interventies. Deze aanbevelingen zijn bedoeld voor procesbegeleiders en leidinggevend, die op een vergelijkbare manier interactieve interventies willen gaan inzetten in hun onderwijsorganisatie (12.5.).

In paragraaf 12.6. werk ik een voorstel uit voor bijstelling van het model van Geurts e.a (2006).

Ik sluit af met enkele kritische kanttekeningen bij dit onderzoek en doe aanbevelingen voor wenselijk vervolgonderzoek (12.7.).

12.1. Onderzoeksvragen

Zoals in hoofdstuk 1 is verwoord, luidde de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen:

“Op welke wijze kan (toegepast) wetenschappelijke kennis over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?”

Nader geconcretiseerd in de deelvragen:

- 1a. Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?
- 1b. Hoe kan de LDM worden vormgegeven als interactieve interventie?
- 2a. In welke mate dragen interactieve interventies bij aan de oplossing van het fundamentele loopbaandilemma van onderwijsmedewerkers?
- 2b. Wat ervaren betrokkenen als meest profijtelijk?
3. Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?
4. Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?
5. Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?

In de onderstaande samenvatting van de conclusies staan tussen haakjes de nummers vermeld van de onderzoeksvragen waarop ze betrekking hebben.

In de voorgaande hoofdstukken heb ik de vijf projecten beschreven en vergeleken en het daaruit verkregen inzicht verwoord dat de LDM methodiek in aangepaste vorm bruikbaar is bij interactieve interventies in een onderwijsomgeving waar leidinggevenden hun medewerkers willen ondersteunen bij hun loopbaanontwikkeling (vraag 1a). Dat is zeker het geval wanneer de interventies ingebed worden in een breder HRD- en organisatieontwikkelingsverband. Ook zijn aan de vorm en inhoud van de interactieve interventies voorwaarden verbonden (vraag 1b). In paragraaf 12.2 wordt dit verder uitgewerkt.

Uit de tevredenheidsreacties van de deelnemers blijkt dat zij over het geheel genomen vinden dat zij handreikingen hebben gekregen om zelf vorm en sturing te geven aan hun Persoonlijke Ontwikkelings Plannen en daarmee aan hun loopbaanontwikkeling en aan de oplossing van hun loopbaandilemma's (vraag 2a). Ook zijn er over de verschillende projecten heen inzichten vergaard over wat potentieel effectief, werkzaam is (vraag 2b) en wat dit betekent voor de interveniërende professional (vraag 3) en voor de organisatorische randvoorwaarden, waaronder de rol van de leidinggevende en de ter beschikking gestelde middelen, facilitering (vraag 4). Zoals uit de voorgaande hoofdstukken naar voren is gekomen is voor mij het model van Geurts e.a. een bruikbaar model gebleken (vraag 5). In hoofdstuk 11 heb ik beschreven hoe dit model mij heeft geholpen om de interactieve interventies in de projecten te ontwerpen, maar ook om achteraf de door mij en anderen opgedane ervaringen en inzichten systematisch te structureren en te analyseren en zo de nodige inzichten te expliciteren. Door betekenis te geven aan de ervaringen was ik in staat deze inzichten te integreren tot een praktijktheorie. In de onderstaande paragrafen wordt een en ander uitgewerkt.

12.2. Een nieuwe praktijktheorie

In deze paragraaf beschrijf ik welke concepten, methoden en modellen op basis

van de in de projecten verworven inzichten ingezet kunnen worden in het kader van ontwikkelingsgericht personeelsbeleid bij onderwijsorganisaties in verandering. Op deze manier geef ik een antwoord op de kernonderzoeksvraag:

“Op welke wijze kan (toegepast) wetenschappelijke kennis over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?”

In alle onderzoeksprojecten werd in de betreffende onderwijsorganisatie meer of minder expliciet (in de projecten 2 t/m 5 expliciet), uitgegaan van het onderstaande model van competentie management (figuur 12.1). Het brengt in beeld hoe competenties vanuit de organisatie gedefinieerd worden en hoe ze van invloed zijn op de verwachtingen die leidinggevenden van hun medewerkers hebben over het competent, dat wil zeggen adequaat en succesvol, uitvoeren van functie, taak of rol. Talenten worden in dit model gedefinieerd vanuit de individuele medewerker en zouden het uitgangspunt voor de individuele medewerker kunnen en moeten zijn om zich in te zetten voor de organisatie en zo een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de organisatie. In de praktijk blijkt dat leidinggevenden in gesprekken met medewerkers over verdere loopbaanontwikkeling zich veelal beperken tot bespreking van de competenties die noodzakelijk geacht worden bij het succesvol functioneren en van de mate waarin de medewerker aan de competentie-eisen voldoet. De talenten waarover de medewerker al dan niet bewust beschikt en de ontplooiing van deze talenten (b)lijken leidinggevenden minder te interesseren. Echte aandacht voor de drijfveren en passie van individuen en de keuze om hierop aan te sluiten bij de verdere ontwikkeling van de medewerkers ontbreekt vaak. Hoewel talent in figuur 12.1 één van de onderdelen is, blijkt het in de praktijk van individuele ontwikkeling in relatie tot de organisatieontwikkeling vooral om de linkerhelft van het plaatje te gaan. Dit komt overeen met de constatering van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) uit hun onderzoek dat veel onderwijsorganisaties wel ontwikkelingsgericht willen werken, maar dat men zich in de realiteit nog beperkt tot een meer beheersmatige, organisatiegerichte aanpak.

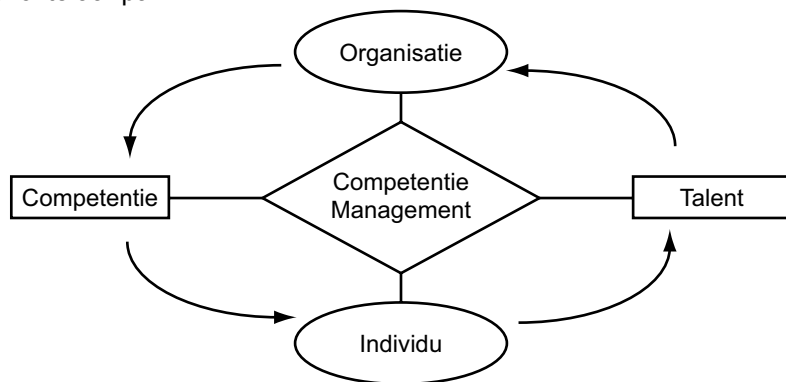


Fig. 12.1 Competentiemanagement model zoals gehanteerd in de projecten

Door de opgedane ervaringen en inzichten van de eerste twee projecten ben ik in de interventies van de daaropvolgende onderzoeksprojecten de aandacht

nadrukkelijk gaan leggen op talenten en talentontplooiing.

Talentontplooiing

Het blijkt in de beleving van de betrokken onderwijsmedewerkers prettiger werkbaar, potentieel veelbelovender (om met Veerman en Van Yperen te spreken), om de passie en de talenten van de medewerkers als startpunt te nemen. Mensen willen graag de motor, de bron van activiteiten zijn voor de organisatie. In feite hebben vertegenwoordigers van de 'HR school' dit altijd al benadrukt. Binnen de concrete HRM toepassingen lijkt men dit echter uit het oog verloren te zijn.

In de projecten werd het positief gewaardeerd wanneer de direct leidinggevenden met zijn medewerker (inter)actief op zoek ging naar een manier om talenten te verhelderen. Door met elkaar in dialoog en met inzet van de STARR methode te formuleren wat in de sterk veranderende context de gewenste situatie leek en wat elk van hen daar voor taak in zou kunnen hebben, werd duidelijker welk gedrag van beiden verwacht zou worden. Door met elkaar te bespreken wat de sturingsprincipes waren van de individuele medewerker en van de organisatie (ambitie en passie van de medewerker, c.q. missie en visie van de organisatie, maar ook de waarden en normen en na te streven doelstellingen van beide partijen) werd duidelijk of de medewerker bereid en in staat was zijn talenten te ontplooien in de richting van het competente gedrag dat nodig was om tot verdere organisatieontwikkeling te komen.

Talentontplooiingsmodel

In plaats van eenzijdig het accent te leggen op het managen, het beheren en controleren, het als het ware afvinken van competenties (ook al suggereren de pijlen in het model van figuur 12.1 anders), lijkt het werkbaar én effectiever én efficiënter om bij onderwijsorganisaties in verandering het interventietraject vooral te starten met het expliciteren van de drijfveren, de passie en talenten van de individuele medewerker. Dit maakt mensen gemakkelijker enthousiast en brengt ze in beweging. Op deze manier kost het minder moeite om ontwikkelingen op te gang brengen dan wanneer er alleen gefocust wordt op de door de organisatie gevraagde competenties.

Het talentontplooiingsmodel (figuur 12.2) heeft consequenties voor de manier waarop leidinggevenden en procesbegeleiders met de medewerkers in gesprek gaan. De neiging te starten met de (loopbaan)dilemma's en de problemen waar individuele medewerkers en hun leidinggevenden zich voor geplaatst zien en al te snel toe te werken naar een oplossing, maakt plaats voor een interactieve werkwijze, die bijdraagt aan bewustwording van wat de drijfveren zijn, waar de passie ligt en over welke talenten de medewerker beschikt. Door stil te staan bij de ontwikkelhouding (doelgericht, onderzoekend-reflecterend, speels-experimenterend en dialooggericht) en mensen zich te laten afvragen vanuit welk accent zij aan hun eigen ontwikkeling willen en kunnen werken, ontstaat er meer ruimte voor het expliciteren van de sturingsprincipes.

Met de energie die vrijkomt door bewustwording van de drijfveren en passie, en het gegroeide zelfvertrouwen door bewustwording van de talenten, blijken onderwijsmedewerkers gericht te willen werken aan eigen en organisatieontwikkeling.

Het blijkt dat medewerkers die 'rustig' de tijd te nemen voor een diepergaande dialoog beter weten wat ze willen en wat er van hen gevraagd wordt. Medewerkers

die zich bewust zijn van hun passie, drijfveren, talenten en ontwikkelhouding, blijken in staat om hun sturingsprincipes zoals waarden, normen, persoonlijke doelen te relateren aan de sturingsprincipes van de organisatie: de missie, visie, strategische doelstellingen, waarden en normen. Ook krijgen ze meer grip op wat de organisatie als benodigd competent gedrag benoemt. Vervolgens kunnen ze verbinding maken tussen zichzelf als individu en de organisatie als geheel door het opstellen van een Persoonlijk Ontwikkelings Plan en dit te verbinden aan het ontwikkelingsplan van hun team en aan dat van de totale organisatie.

Nadat de talenten, de reeds aanwezige krachtbronnen, zijn geëxpliciteerd en nadat verwoord is hoe men deze denkt te kunnen inzetten voor het verder ontwikkelen van het competente gedrag waar de onderwijsinstelling behoefte aan heeft, kan toegewerkt worden naar een oplossing van de geconstateerde dilemma's.

Hoewel deze werkwijze nog niet de garantie geeft dat de medewerker bereid en in staat is het gewenste competente gedrag in de toekomst ook daadwerkelijk te laten zien, versterkt zij in ieder geval het zelfvertrouwen en zelfbewustzijn van de medewerker. Uit de reacties van de deelnemers aan de beschreven projecten blijkt dat zij daardoor gemakkelijker in beweging komen en gericht willen werken aan verdere talentontplooiing en ontwikkeling. In figuur 12.2 heb ik figuur 12.1 gespiegeld en aangevuld om deze nieuwe accentuering rond talentontplooiing aan te geven: links de meer onbewuste, intuïtieve kant, rechts de meetbare, zichtbare kant).

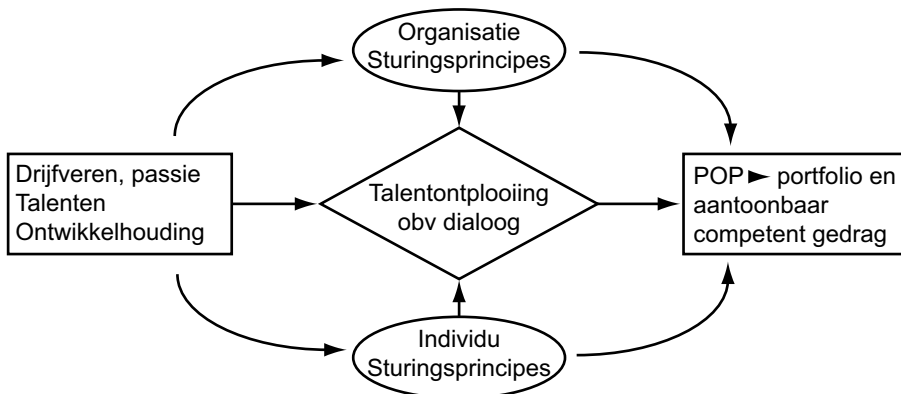


Fig. 12.2 Talentontplooiingsmodel (Admiraal, 2009)

Loopbaanfitness

Centraal staat de energie, “de brandstof die nodig is om tot actie te komen. Energie is datgene waardoor we in beweging komen, wat ons tot handelen aanzet” (Ofman, 1995, p. 25). Het begrip loopbaanfitness heeft ook verwantschap met het begrip passie, bezieling, zoals Schuijt (2001) dat verwoordt. Zij heeft het over passie als min of meer synoniem voor ‘bezieling’, als “een kern in ons die ons uniek maakt en zin geeft aan ons bestaan als mens, bezieling die levenskracht en energie schenkt. Bezielde mensen zijn in verbinding: met hun eigen diepste wensen, met hun omgeving, met iets dat uitstijgt boven hun eigen individuele identiteit” (p. 17). Bezieling als “het proces van ingegeven

worden, of je laten leiden door de drijfveren van de ziel" (p. 28). Ook hierin klinkt de voortdurende beweging door. Loopbaanfitness heeft ook raakvlakken met het begrip 'flow' van Csikszentmihalyi (1991, 1999): "toestanden van optimale ervaring waarin actie en bewustzijn één zijn" (1999, p.123). "Flow is een constante beweging van actie naar bewustzijn, van passie naar objectiviteit, waardoor mensen kunnen blijven leren en zich steeds weer aan nieuwe situaties aanpassen"(1999, p.332). Op deze wijze gepositioneerd gaat loopbaanfitness over het continue leerproces, het steeds in beweging blijven, de voortdurende zoektocht naar zinvolle aanpassing aan de veranderende omgeving, waarin zowel het eigen belang als het gezamenlijk belang recht gedaan wordt.

Samenvattend is er sprake van loopbaanfitness wanneer men beschikt over:

- voldoende energie én
- een ontwikkelhouding om de eigen sturingsprincipes en die van de organisatie of omgeving (samenleving) te verkennen en ontwikkelingsplannen hierop af te stemmen én
- het vermogen om in eigen gedrag merkbare verbindingen tussen deze sturingsprincipes te maken.

Loopbaan Fitness Methodiek

Het doel van de Loopbaan Fitness Methodiek (LFM) is om de focus te richten op de kracht die er al in mensen zit, de energiebron die mensen in beweging brengt en houdt. Of zoals Ofman het verwoordt: "jij mag zijn zoals je bent, om te worden wie je bent, maar nog niet kunt zijn; en je mag het worden, op jouw manier, en in jouw tijd" (Ofman, 1995, p.184).

De term loopbaanfitness sluit als benaming goed aan bij dit proces van voortdurend 'zorgen dat je fit bent en blijft' om alle veranderingen 'bij te kunnen benen', het 'hoofd te kunnen bieden', om je 'evenwicht te bewaren' en toch in ontwikkeling, in beweging te blijven. Loopbaanfitness is geen statisch evenwicht, maar een voortdurend balancerend bewegen.

In de Loopbaan Fitness Methodiek draait het zoals gezegd om het expliciteren van de passie, de drijfveren, de bezieling, de 'flow', draait het om de bewustmaking van de ontwikkelhouding en de sturingsprincipes van de individuele medewerker en van de organisatie waar hij deel van uitmaakt. In groter verband kunnen hier ook de sturingsprincipes van de hem omringende samenleving bij betrokken worden. Deze informatie over, en bewustwording van de verschillende sturingsprincipes (op micro, meso en macroniveau) kan dan weer doorvertaald worden naar de impact die het heeft op de organisatie en de medewerker. Door in dialoog met zijn leidinggevende, of met een loopbaanprofessional, de vragen te verhelderen die hij tegenkomt in zijn loopbaan binnen de organisatie, of tijdens zijn levensloop in breder verband, kan hij zich bewust worden van zijn talenten en zijn door eerdere ervaringen opgebouwde vaardigheid, inzicht en kennis (gedragsrepertoire, zie H.3. figuur 3.2).

Leervragen en ontwikkelpunten kunnen worden benoemd en uitgewerkt in een persoonlijk ontwikkelings- of activiteitenplan, een leerarrangement waarin bewust de vier aspecten van de ontwikkelhouding kunnen worden meegenomen. De betekenis die door het individu aan zijn ervaringen en acties wordt toegekend kan op 'eigen wijze' als neerslag van vertoond, 'gestold' gedrag worden opgenomen in het passiefolio, waardoor deze ook voor

anderen transparant en inzichtelijk wordt.

De in dit proefschrift uitgebreid besproken STARR methode kan een hulpmiddel zijn in de dialoog.

De oorspronkelijke illustratie van de Loopbaan Dilemma Methodiek (figuur 4.4 en 11.1) is zeer recentelijk door Reynaert en Spijkerman aangepast (2009, p. 20) met als hoofdelementen motivatie, opvattingen en leerhouding. Ook zij starten nu met motivatie in plaats van met dilemma's. Het begrip sturingsprincipes hebben ze vervangen door overtuigingen en het begrip leerprofiel is vervangen door het begrip leerhouding.

Op basis van mijn onderzoeksbevindingen zou ik de 'loopbaancirkel' willen vervangen door onderstaande illustratie (figuur 12.3), waarbij de STARR analyse steeds als verhelderende vraagmethode in de dialoog wordt ingezet:

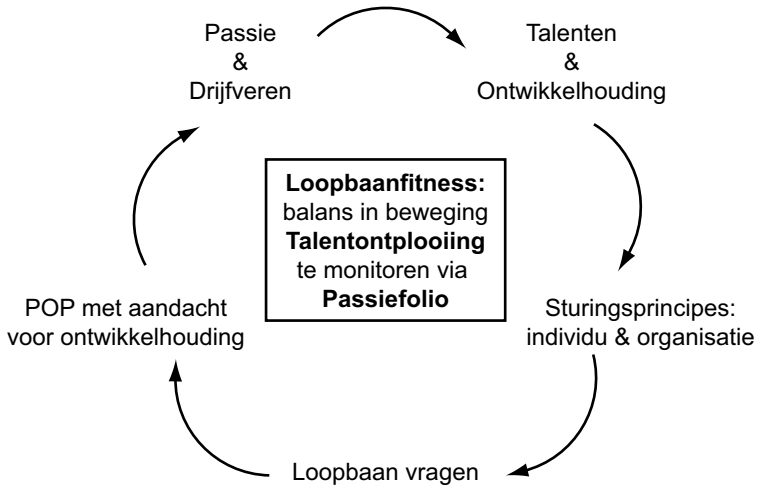


Fig. 12.3 Loopbaan Fitness Methodiek (LFM)

Ontwikkelhouding

Binnen het leertheoretische, sociaal-constructivistische kader van de LDM, die nu omgedoopt wordt tot Loopbaan Fitness Methodiek (LFM), nemen leren en leerarrangementen een belangrijke plaats in. Uit de beschrijving van de projecten blijkt dat door de gekozen interventies bewustwording van de sturingsprincipes op gang is gebracht waardoor medewerkers beter weten waar ze aan willen werken als het gaat om hun verdere ontwikkeling. Met de interventies is toegewerkt naar het bundelen van de energie die gericht is op ontwikkeling om de eigen doelstellingen te realiseren met de energie die gericht is op het realiseren van de organisatiedoelstellingen.

De medewerker weet beter wat hij wil en wat hij moet gaan doen om dit te realiseren. En hij weet wat hij moet doen om het door de organisatie gewenste competente gedrag te kunnen laten zien. Dit leidt tot keuzes van de medewerker hoe hij zich verder wil gaan ontwikkelen. De medewerker ontwikkelt hierdoor een duidelijker beeld van zijn arbeidsidentiteit. Meijers (1995, p.63) definieert arbeidsidentiteit als "structuur of netwerk van betekenissen waarin het individu de eigen motivatie, interesse en capaciteiten bewust verbindt met acceptabele werkrollen".

De medewerker met een goed ontwikkelde arbeidsidentiteit is steeds beter in staat zelf verantwoordelijkheid te nemen voor zijn loopbaanontwikkeling en voor de daarvoor benodigde keuzes. Ook de leidinggevende weet beter welke keuzes er randvoorwaardelijk gemaakt moeten worden om dit ontwikkelingsproces te ondersteunen.

Wat mij betreft wordt het begrip 'grondhoudingen' vervangen door ontwikkelhouding om hiermee te benadrukken dat het gaat om de houding die nodig is om het leer- en ontwikkelproces van het individu in relatie tot het ontwikkelproces van de organisatie vorm en richting te geven. Blijft staan dat het hier gaat om "een fundamentele instelling, een manier van in het leven staan. Deze houding laat zien wie iemand is en wat iemand wil en komt tot uitdrukking in alles wat een persoon doet, in non-verbale aspecten, uitstraling en charisma." (Reynaert, 2006, p.20). Op basis van de in de projecten verworven inzichten wil ik ontwikkelhouding als volgt definiëren:

Er is sprake van een ontwikkelhouding bij het relateren van loopbaanontwikkeling aan organisatieontwikkeling wanneer men:

- doelgericht is, 'voelt' welke doelen men wil bereiken en welke handelingen men wil verrichten, of al verricht, om die doelen te bereiken;
- onderzoekt wat de eigen sturingsprincipes zijn en wat de sturingsprincipes zijn van zijn omgeving (bijvoorbeeld van het management van de organisatie waar men werkzaam is);
- reflecteert op eigen ervaringen, op het effect van eigen handelen, maar ook op verkregen feedback en beschikbare kennisbronnen; steeds nagaat hoe deze inzichten naar consequenties voor eigen toekomstig handelen vertaald kunnen worden;
- experimenteert, verbeeldend en ontwerpend meerdere perspectieven en alternatieve handelwijzen voor zichzelf ontwikkelt en durft uit te proberen;
- de dialoog met relevante betrokkenen opzoekt en hierbij aan anderen feedback vraagt, maar ook zelf feedback geeft, met als doel adequate 'samenwerkingsrelaties', 'employment relaties', tot stand te brengen.

De STARR methode

Voor de analyse van passie, drijfveren, talenten, ontwikkelhouding, loopbaanfitness en sturingsprincipes blijkt uit de onderzoeksbevindingen van de projecten de STARR methode goed bruikbaar. Door de STARRanalyse toe te passen op essentiële situaties in het heden of recente verleden kan ingezoomd worden op bovenstaande aspecten.

Er worden bijvoorbeeld de volgende vragen gesteld: "in welke werksituaties waar medewerker en leidinggevenden tevreden waren over het resultaat (eerste R) was er sprake van passie? Wat waren de drijfveren bij de taakuitoefening? Welke talenten blijken uit de manier van aanpakken? Hoe zag de ontwikkelhouding van de medewerker eruit? Doelgericht? Experimenterend?" Al reflecterend (tweede R) kunnen medewerker en leidinggevende nagaan welke sturingsprincipes meegespeeld hebben. Ook kunnen beiden nagaan of voldoende recht is gedaan aan de passie en talenten, aan de eigen sturingsprincipes én de sturingsprincipes van de organisatie.

Door de STARR te richten op de toekomst kan in dialoog tussen leidinggevenden en medewerkers het gewenste resultaat benoemd worden (eerste R) vanuit

de reflectie op de sturingsprincipes (tweede R). Door elk van de betrokkenen in de dialoog te laten verwoorden wat hij als zijn taak ziet, kan in gezamenlijk overleg op basis van consensus gezocht worden naar een bruikbare aanpak om tot het gewenste competente gedrag te komen.

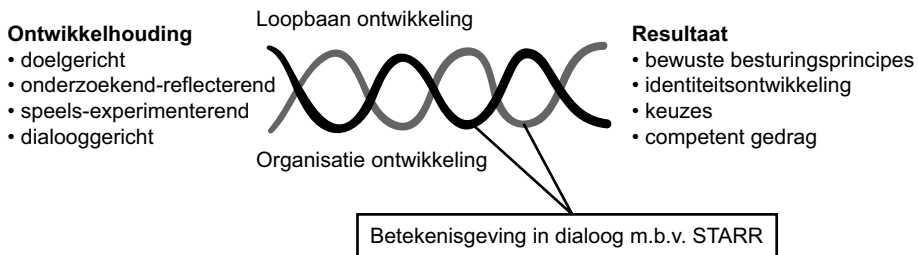
Vervolgens kunnen hiervoor concrete ontwikkelingsplannen opgesteld worden. Gezien de ervaringen in de laatste twee projecten doet men er goed aan om hier de ontwikkelhouding van de medewerker bij te betrekken en na te gaan of misschien een verschuiving van accent wenselijk is (bijvoorbeeld meer doelgericht letten op het effect van het eigen handelen).

Wanneer de bij de medewerker aanwezige talenten eerst nog verder ontplooid moeten worden, kan in samenspraak tussen medewerker en leidinggevende worden gezocht naar trajecten die dit POP kunnen ondersteunen. Dit kunnen zijn:

- formele opleidingen, trainingen, cursussen, 'on the job' training;
- jobrotatie, jobverrijking, horizontale/laterale loopbaanbewegingen (linker kolom schema van Wiersma, van de Mooren en Vermeulen, zie figuur 12.5);
- uitwisseling van ervaringen met collega's, 'meelopen' met collega's, intervisie of het met collega's als 'buddy' gezamenlijk werken aan projecten binnen de eigen werkcontext (rechterkolom van het schema van Wiersma, van de Mooren en Vermeulen).

In de projecten bleken de medewerkers vooral behoefte te hebben aan individueel maatwerk, waarbij de eigen werksituatie het vertrekpunt vormde, bijvoorbeeld het inschakelen van een meer ervaren 'samenwerkingsmaatje' voor een bepaald project of het inzetten van intervisiebijeenkomsten.

Figuur 12.4 gebruikt de metafoor van het touw om te illustreren hoe individuele (loopbaan)ontwikkeling en organisatieontwikkeling met elkaar vervlochten kunnen worden door het steeds in dialoog toepassen van interventies, zoals in de hoofdstukken 6 t/m 10 is beschreven. Door in gesprekken van leidinggevende en medewerker de passie, drijfveren en talenten én ontwikkelhouding aan de orde te stellen, kan bewuster invulling gegeven worden aan de ontwikkelingsplannen van de medewerkers en kunnen zo de sturingsprincipes van medewerker en organisatie aan elkaar gerelateerd worden.



Ondersteuning van loopbaanontwikkeling is gericht op het optimaliseren van de kwaliteit van (arbeids-)identiteitsontwikkeling, de daartoe benodigde keuzes en het ontwikkelen van het gewenste competente gedrag van de medewerker. Middels de 'ontwikkelhouding', wordt men uitgedaagd een begin te maken met reflectief leren 'in-and-on-action' (Schön). De leervragen die hierbij ontstaan, vormen de input voor een Persoonlijk Ontwikkelings Plan, waarbij men vanuit passie en talenten werkt aan verdere (arbeids)identiteit, competent gedrag en daarmee aan organisatie ontwikkeling.

Fig. 12.4 Integratie loopbaanontwikkeling en organisatieontwikkeling

Van competentiemanagement naar competent gedrag in samenwerkingsrelaties

Zoals ik eerder in hoofdstuk 11 op basis van de beschrijvingen van de projecten heb aangegeven (zie ook Admiraal, 2006, p.46), gaat het er bij persoonlijke ontwikkelings- en actieplannen om eerdere ervaringen te analyseren met behulp van STARR en dan vanuit passie en talenten te werken aan verdere ontwikkeling van vaardigheid, inzicht en inhoudelijke kennis om toekomstig gewenst gedrag te kunnen realiseren. Het gedrag dat het resultaat is van de persoonlijke ontwikkeling zal in toenemende mate 'competent gedrag' zijn wanneer de sturingsprincipes van de individuele medewerker en van de organisatie in onderling overleg, in constructieve dialoog, op elkaar afgestemd zijn.

Het centrale loopbaandilemma:

"Hoe blijf ik met alle veranderingen, met mijn idealen en ambitie, doelstellingen, waarden en normen, mezelf terwijl ik toch mee moet bewegen met de organisatie met haar veranderende missie, visie, doelstellingen, waarden en normen?"

is dan niet langer een dilemma; maar er is sprake van een gezond balanceren, van loopbaanfitness. Door de uitgebreide dialoog waarin de persoonlijke sturingsprincipes verbonden zijn met die van de organisatie, kunnen ook leidinggevendenden vertrouwen hebben in de borging van de organisatiedoelstellingen: 'een echte win-winsituatie'.

In de definiëring van competent gedrag, waarbij de medewerker tot de gewenste prestaties komt dankzij verder ontwikkelde talenten, wil ik, zoals gezegd, de volgorde van de concepten veranderen. In plaats van de eerder verwoorde definitie van competenties: 'een samenhangend cluster van kennis, inzicht, vaardigheid en houding (zogenaamde KIVA definitie)', stel ik op basis van de in de projecten opgedane ervaringen en verworven inzichten voor om competenties, of liever nog 'competent gedrag' voortaan als volgt te verwoorden (zie ook Admiraal, 2007, p.77):

"Competent gedrag is de concreet waarneembare uiting van een samenhangend, betekenisvol geheel van ontwikkelhouding en eerdere (opleidings-, werk- en levens-) ervaringen inclusief de daarin opgedane vaardigheden, inzichten en kennis. Door het vertonen van competent gedrag kunnen de passie en de talenten van mensen in een specifieke organisatorische context tot hun recht komen".

Dankzij competent gedrag draagt de medewerker niet alleen bij aan zijn eigen ontwikkeling en het realiseren van persoonlijke doelen, maar ook aan de ontwikkeling van de organisatie en het behalen van haar doelstellingen.

De grotere nadruk op ervaringen, op de betekenis hiervan voor "persoonlijke voldoening en inzet van hun mogelijkheden", vinden we ook terug bij Law (2008, p.33). Een organisatie in ontwikkeling vraagt niet zozeer om aantoonbare, afvinkbare competenties, maar vooral om **medewerkers die competent gedrag laten zien** doordat ze een manier hebben gevonden om hun passie en talenten verder te ontplooien, mede in dienst van hun taak, functie en hun organisatie. Deze medewerkers hebben dus in dialoog met hun collega's, leidinggevendenden en relevante anderen een manier van handelen gevonden die hun individuele sturingsprincipes (visie op hoe ze willen werken, op waarden

en normen, op doelstellingen en visie op wat er nodig is om deze doelen te realiseren) verbindt met die van het team, van de organisatie. Competent gedrag draagt dan bij aan het zinvol en met plezier functioneren in een organisatie, waardoor niet alleen de eigen doelen maar ook die van de organisatie gerealiseerd worden. Wanneer bovenstaande definitie van competent gedrag gehanteerd wordt, kan het niet langer zo zijn dat alleen de organisatiedoelstellingen gerealiseerd worden ten koste van die van de individuele medewerker.

Van HRM via ontwikkelingsgericht HRD naar HDD

Voor de koppeling van loopbaanontwikkeling aan organisatieontwikkeling is het (zo blijkt uit de bevindingen van de projecten) wenselijker om te spreken over HRD in de betekenis van Human Relations Development dan over Human Resource Development of Human Resource Management (HRM).

In alle vijf de onderzoeksprojecten gaven alle betrokkenen aan dat het relationele aspect van essentieel belang werd geacht, dat leidinggevenden en onderwijs-medewerkers een open dialoog aangaan met elkaar. Een diepgaande dialoog tussen beide partijen bleek de onderlinge relaties tussen leidinggevende en medewerker op een hoger niveau te kunnen brengen doordat niet alleen de sturingsprincipes van de betrokkenen maar ook van de organisatie geëxpliciteerd werden. Dankzij gerichte feedback op elkaar konden beide partijen leren om steeds concreter de leervragen te benoemen en hiervoor realistisch, haalbare plannen op te stellen. Het blijkt bijna altijd mogelijk deze afstemming ook in de praktijk te realiseren.

Wanneer de situatie vóór en na de projecten vergeleken wordt aan de hand van het ontwikkelingsgerichte HRM schema van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (figuur 3.1 en 12.5), kan men constateren dat er in alle vijf de onderzoeksprojecten sprake is van een verschuiving van de meer beheersmatige oriëntatie (linkerkolom) naar de meer ontwikkelingsgerichte oriëntatie zoals beschreven in de rechterkolom. De gekozen interventie-aanpak is hierop gericht en draagt hieraan bij. Uit de ervaringen en opgedane inzichten blijkt ook dat in de hectische onderwijssituaties aandacht voor 'voortdurend leren', voor loopbaanontwikkeling als een continu (leer)proces, nog geen 'usage' is. Om te bereiken dat het een continu leerproces wordt, blijft het noodzakelijk om structureel tijd en ruimte in te bouwen voor reflectie en dialoog.

Het oorspronkelijke schema van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen voor organisatieontwikkeling en de invulling van HRM gaf aan dat zowel de beheersmatige benadering, als de meer ontwikkelingsgerichte aanpak aandacht verdienen. Bij de beheersmatige benadering (linker kolom) is de invalshoek de organisatie, die liefst met een duidelijk omschreven instrumentarium, duidelijke organisatiedoelen, scholingsaanbod en vaste controlemomenten werkt, om zo te kunnen beheersen dat medewerkers aan de door de organisatie vastgestelde competentie eisen (gaan) voldoen. De ontwikkelingsgerichte benadering (rechterkolom) vertrekt vanuit de individuele medewerker, zijn vragen, zijn passie, kwaliteiten en talenten en wat hij nodig heeft om zich te ontwikkelen. Het eigenaarschap en de regie voor de individuele ontwikkeling liggen bij de medewerker. Het eigenaarschap voor organisatieontwikkeling is hier een gedeelde verantwoordelijkheid van individuele medewerkers en leidinggevenden samen, waarbij het management wel de regie van de organisatieontwikkeling behoudt:

Beheersmatige HRM benadering	Ontwikkelingsgerichte HRM benadering
<i>Variëteit leeraanbod, waarvan training een belangrijk onderdeel is</i>	Accent op werkplek als leersituatie, te ontwerpen door de lerende zelf
<i>Uitgebreid instrumentarium (profielen, testen, CD-roms, internet-sites)</i>	Reflectieve dialoog met coach als belangrijkste 'instrument'
<i>Organisatie (doelen, functies, competenties) als uitgangspunt voor ontwikkeling</i>	Passie en talenten van medewerkers als uitgangspunt
<i>Aandacht volgens een jaarcyclus: op geplande momenten</i>	Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling

Fig. 12.5 Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002)

Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen hanteren het begrip HRM, wat ik in ieder geval wil vervangen door **HRD (Human Relations Development)**. Om verwarring met Human Resources te voorkomen zou de term echter ook vervangen kunnen worden door **HDD: Human Dialogue Development**. Deze terminologie doet mijns inziens meer recht aan het cruciale aspect van de dialoog met betrekking tot de persoonlijke, professionele en normatieve ontwikkeling van de individuele medewerker. Of zoals Savickas het benoemde: 'affectieve en normatieve commitment' (2004, p. 665) van de medewerker naar de organisatie toe. De dialoog werkt dan van twee kanten bindend.

Op basis van de ervaringen in de projecten wil ik de twee kolommen van figuur 12.5 bijstellen en integreren in een Human Dialogue Development schema (figuur 12.6). Dit sluit aan bij de uitspraken van De Caluwé en Vermaak (2006), Senge (2003) en Verbiest (2008) die benadrukken dat veranderingen altijd collectief dienen te zijn: "samen handelen zonder samen te leren en te reflecteren gaat niet werken" (De Caluwé & Vermaak, p.362).

Ontwikkelingsgerichte benadering: Human Dialogue Development
Een diepgaande dialoog tussen de medewerker en de direct leidinggevende vormt het belangrijkste 'instrument' voor het expliciteren van de sturingsprincipes. Voor het individu gaat het hierbij vooral om zijn passie, drijfveren, talenten, visie, waarden, normen, interesses, behoeften. Voor de organisatie gaat het hierbij vooral om het verhelderen van de missie, visie, doelen, waarden en normen, beschikbare functies, taakverwachtingen in termen van gewenst competent gedrag. Beiden reflecteren in interactie met elkaar op eerdere ervaringen en onderzoeken samen welk plan van aanpak voor een geïntegreerde individuele en organisatieontwikkeling het meest geschikt en haalbaar is. Ter ondersteuning kunnen diagnostische instrumenten ingezet worden.
Passie, drijfveren en talenten van medewerkers vormen het startpunt voor ontwikkeling van individu en organisatie.

<p>De gewenste individuele en organisatieontwikkeling is sterk contextbepaald. De medewerker ontwerpt bij voorkeur zelf, in samenspraak met de direct leidinggevende, zijn leersituatie en is hiermee –binnen de door de organisatie vastgestelde grenzen– zelf verantwoordelijk voor vorm en inhoud van zijn individuele ontwikkeltraject. Er kan gebruik gemaakt worden van een trainings- of professionaliseringsaanbod, maar ook, wellicht nog wenselijker, van een vraaggericht maatwerk leertraject op de eigen werkplek.</p> <p>De verantwoordelijkheid voor het uitwerken en uitvoeren van het plan, het verantwoordt van de ondernomen activiteiten en de effecten daarvan op het gedrag, ligt bij de medewerker, onder voorwaarde van realistische ondersteuning en facilitering vanuit het management.</p>
<p>Continue aandacht voor persoonlijke ontwikkeling wordt nagestreefd, waarbij het initiatief, de regie en het eigenaarschap bij de medewerker liggen. De leidinggevende behoudt de regie op de organisatieontwikkeling door op een aantal door de leidinggevende geplande momenten per jaar te 'monitoren' of de eerder gemaakte afspraken van beide kanten nagekomen worden. Ook wordt dan gezamenlijk bekeken of de verwachtingen rond de taakuitvoering en loopbaanontwikkeling nog voldoende actueel en realistisch haalbaar zijn.</p> <p>Het portfolio of passiefolio kan hierbij gebruikt worden om de ontwikkelingsplannen en de 'bewijzen' van doorgemaakte ontwikkeling, van competent gedrag, vast te leggen.</p>

Fig. 12.6 Human Dialogue Development (HDD) benadering

Het nieuwe in dit schema is de integratie van de beheersmatig controlerende gerichtheid en de ontwikkelingsgerichtheid dankzij de diepgaande dialoog tussen leidinggevende en medewerker. De verantwoordelijkheid voor het eigenaarschap van het werken aan de eigen (loopbaan)ontwikkeling ligt logischerwijs bij de medewerker maar hieraan wordt nadrukkelijk het combineren van de individuele ontwikkeling met de organisatieontwikkeling toegevoegd.

Tevens wordt de leidinggevende in de dialoog nadrukkelijk uitgedaagd om de individuele ontwikkeling van medewerkers als vertrekpunt te nemen voor de organisatieontwikkeling.

De medewerker legt verantwoording af over zijn plannen en de uitgevoerde activiteiten om deze plannen te realiseren en maakt inzichtelijk wat het effect daarvan is op zijn verdere handelen. De verantwoordelijkheid voor het realiseren van de benodigde (organisatorische) randvoorwaarden om de passie en talenten van de medewerker tot hun recht te laten komen ligt bij de leidinggevende. Ook die legt op een voor betrokkenen inzichtelijke manier verantwoording af over de wijze waarop hij dit ontwikkelproces ondersteunt. Uiteraard zijn er voor elke medewerker grenzen aan zijn groei- en ontwikkelpotentieel, zoals ook elke organisatie begrenzungen heeft qua budgetten, maar ook qua verandermogelijkheden, uitbreiding, groei.

12.3. Inbedding van de praktijktheorie in een interventie kader

Sociaal Interpretatief paradigma

Het ontologisch uitgangspunt achter dit proefschrift, de algemene veronderstelling over wat de werkelijkheid is, is de opvatting dat de werkelijkheid subjectief is, een afspiegeling van ons individueel bewustzijn, van onze waarneming en de betekenis die we in interactie met anderen hieraan geven. Het

epistemologisch uitgangspunt, ideeën over hoe we de werkelijkheid kunnen begrijpen, is dat kennis subjectief van aard is, gebaseerd op ervaringen en opgedane inzichten in specifieke situaties, die we kunnen uitwisselen om ervan te leren. Vanuit het sociaal constructivisme is het uitgangspunt overgenomen dat mensen in staat zijn de door hen op basis van subjectieve ervaringen en waarnemingen als waar geconstrueerde werkelijkheid te veranderen. De interventietheorie over continue verandering in een dialoog van actoren past in dit paradigma. Qua onderzoeksmethodologie heb ik mij gericht op het verzamelen van gesystematiseerde ervaringen in projectenstudies en actieonderzoek, waarin feedbackprocessen zichtbaar zijn geworden en waarin ruimte was voor processen van zelforganisatie. In de interactieprocessen tussen actoren was sprake van handelen, reflecteren en leren, 'reflective practioners: reflection-on-reflection-in action' (Schön, 1983). Doordat deelnemers met elkaar deelden welke betekenis ze aan dit handelen gaven kon ook een nieuw handelingsrepertoire worden ontwikkeld.

In de gepresenteerde Loopbaan Fitness Methodiek (LFM) staat de verdiepende dialoog over sturingsprincipes centraal. Hierdoor kunnen medewerkers vanuit hun ontwikkelhouding uitdagende leer-, werkcontexten gaan creëren. Medewerkers vragen hun leidinggevend, al dan niet bijgestaan door loopbaanprofessionals of organisatieadviseurs, om ondersteuning bij het zelf vormgeven van vernieuwingsprocessen, waarbij juist de diversiteit, meervoudigheid en variëteit de betrokkenen uitdagen tot experimenteren.

Deze bevinding is in lijn met de keuze van Boonstra en De Caluwé (2006, p.19) voor een subjectieve en interpretatieve benadering van organiseren, veranderen en leren. De interventies die in dit boek zijn beschreven zijn zeker nog niet gangbaar, maar nog volop in ontwikkeling. Er is bij praktijkbeoefenaars behoefte om nog veel meer ervaringskennis te benutten en nieuwe kennis te ontwikkelen over betekenisgeving in sociale relaties en vernieuwing van organisaties. Figuur 12.7 illustreert de verschillende paradigma's van verander-interventies zoals door Boonstra en De Caluwé in beeld zijn gebracht:

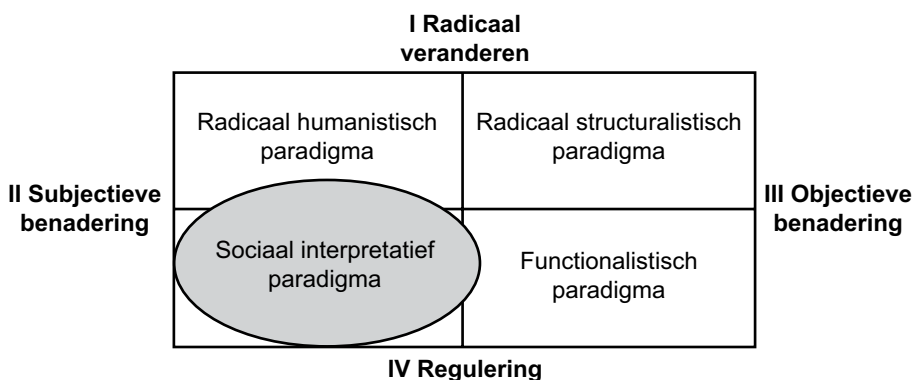


Fig. 12.7 Paradigma's in organiseren, veranderen en leren (Boonstra & De Caluwé, 2006, p.20)

Het radicaal veranderen (I) heeft betrekking op:

- Structureel conflict, vormen van dominantie, tegenstellingen, emancipatie en mogelijkheden

De subjectieve benadering (II) heeft betrekking op:

- Nominalisme, interpretatief, voluntarisme, inductieve aanpak, verkennen, ontmoeten en actieonderzoek

De objectieve benadering (III) heeft betrekking op:

- Realisme, positivistisch, determinisme, deductieve aanpak, axioma's, protocollen en academisch onderzoek

De regulering (IV) heeft betrekking op:

- Sociale orde, consensus, sociale integratie, solidariteit en actualiteit

De interactieve interventies in dit promotieonderzoek kunnen dus geplaatst worden in de subjectieve benadering (II) vanwege het interpretatieve karakter, het geven van betekenissen door begeleiders en betrokkenen, die allen meededen op basis van vrijwilligheid en elkaar in de interactieve interventies ontmoetten. Ook de verkennende, inductieve wijze waarop de praktijktheorie tot stand is gekomen rechtvaardigt deze keuze. Deze interventies scoren ook hoog op de regulerings-dimensie (IV) omdat leidinggevendenden de benodigde ontwikkelingen graag gepland en controleerbaar willen vormgeven, maar wel de dialoog aan willen gaan met hun medewerkers om tot consensus te komen. Gelijkwaardigheid en solidariteit zijn essentieel. Niet alleen in de dialoog tussen medewerkers onderling, maar ook in de dialoog tussen medewerkers en hun leidinggevendenden. Leidinggevendenden en medewerkers kennen echter wel een eigen verantwoordelijkheid rond het afstemmen van individuele loopbaanontwikkeling op de organisatieontwikkeling en de realisatie van het leer- en ontwikkelproces. Voor een verdere omschrijving van de verschillende paradigma's wordt verwezen naar genoemde auteurs.

Samengevat passen de interactieve interventies van dit promotieonderzoek in het sociaal interpretatief paradigma zoals door Boonstra en de Caluwé (2006) beschreven. Zij verwoorden dit paradigma als een subjectief en regulerend perspectief op organiseren, veranderen en leren en dragen hierbij methoden aan van 'waardierend ontdekken' en 'positief organiseren'. Verandermanagers worden hier uitgedaagd om te reflecteren op hun eigen praktijk en op de basis-assumpties achter hun handelen. Deze nadruk op zelfreflectie, op het "know thyself, my friend" (p.29) als essentie voor leiderschap, spreekt mij bijzonder aan. Niet alleen voor managers van onderwijsinstellingen, organisatieadviseurs of loopbaanprofessionals maar ook voor onderwijsmedewerkers, als onderdeel van het leerproces om de eigen loopbaan vorm te geven. Visie en enthousiasme, authenticiteit, rationaliteit, luisteren, intuïtie en relatie met het lichaam worden door bovengenoemde auteurs cruciaal genoemd, naast de belangrijke rol van de dialoog en het sturen op waarden en maatschappelijke betrokkenheid, aspecten die ook in de projectbeschrijvingen zijn terug te vinden. De aandacht voor het fysieke aspect vertoont overeenkomst met het door mij geponeerde concept van loopbaanfitness.

12.4. Op weg naar een geïntegreerd model voor begeleiding van loopbaanontwikkeling

In deze paragraaf worden de in de vorige hoofdstukken beschreven antwoorden op de onderstaande hoofdonderzoeksvraag:

“Op welke wijze kan (toegepast) wetenschappelijke kennis over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?”

en deelvraag (1a):

“Welke concepten uit de Loopbaanliteratuur, met name de LDM, zijn bruikbaar bij het begeleiden van loopbaan- en professionele ontwikkeling van individuele onderwijsmedewerkers voor schoolontwikkeling?”

gebruikt om tot een geïntegreerd model van begeleiding van loopbaanontwikkeling te komen.

In de onderzoeksprojecten is individuele loopbaanontwikkeling gekoppeld aan organisatieontwikkeling en vooral gericht op het werken aan Human Relations Development en Human Dialogue Development door intensieve, diepgaande dialoog tussen leidinggevende en medewerker. De directe werkomgeving werd hierbij betrokken om als ‘critical friend’ het ontwikkelproces te ‘beoordelen’ en feedback te geven op de merkbare resultaten van het ontwikkelproces, op het competente gedrag van de betrokken medewerker.

Soens en De Vos (zie dit proefschrift hoofdstuk 3) hebben in hun onderzoeksrapportage een geïntegreerd model voor loopbaanontwikkeling aangereikt dat ook in het kader van dit proefschrift bruikbaar is. Dit model geeft nadrukkelijk aandacht aan de voorbereiding die er van medewerkers en hun leidinggevers verwacht wordt voordat men concreet met elkaar in gesprek gaat over loopbaanontwikkeling en mogelijke dilemma’s die beiden ervaren. Soens en De Vos schenken ook aandacht aan de verschillende ‘assessment’ instrumenten die ingezet kunnen worden voor het in beeld brengen van de verdere ontwikkeling. Ook de door Reekers (2004 en 2006) uitgewerkte (studie) loopbaanontwikkelingsmodellen sluiten aan bij de ervaringen en interventies in de vijf onderzoeksprojecten. Reekers wijst erop dat het belangrijk is om verantwoording af te leggen van doorgemaakte ontwikkelprocessen. Hij vraagt aandacht voor het erkennen van eerder verworven kwaliteiten (EVK*: zie meest linkse vak figuur 12.8), de verschillende vormen van assessment die daarbij ingezet kunnen worden en de monitoring van het ontwikkelproces via portfolio of passiefolio. Hij benadrukt het belang van de samenspraak, de dialoog met een coach voor het opstellen van Persoonlijke Ontwikkelings Plannen en voor het toetsen van de ontwikkelde kwaliteiten. Hierdoor ontstaat samenhang tussen ontwikkeling en beoordeling.

De schema’s van Soens en de Vos (2008, p. 80) en van Reekers (2004, p.131; 2006, p.78) geven goede aanknopingspunten, maar zouden wat mij betreft geïntegreerd kunnen worden in het schema zoals in figuur 12.8 is geïllustreerd. Hierin zijn de concepten en methoden opgenomen die in de beschreven onderzoeksprojecten bruikbaar zijn gebleken. Bijlage 12.1 vormt hierop een aanvulling.

De kern van de begeleiding van medewerkers in hun loopbaanontwikkeling bestaat uit de diepgaande dialoog, uit regelmatige gesprekken, zowel formeel als informeel.

Deze gesprekken vergen de nodige voorbereiding, zowel van de leidinggevende als van de medewerker. Beiden moeten zicht zien te krijgen op het functioneren van de medewerker, op diens ontwikkelhouding, loopbaanfitness, passie en talenten, overige sturingsprincipes en diens huidige gedrag. Ook moet men in die fase al een idee zien te krijgen van de vragen die in het kader van verdere ontwikkeling een rol spelen.

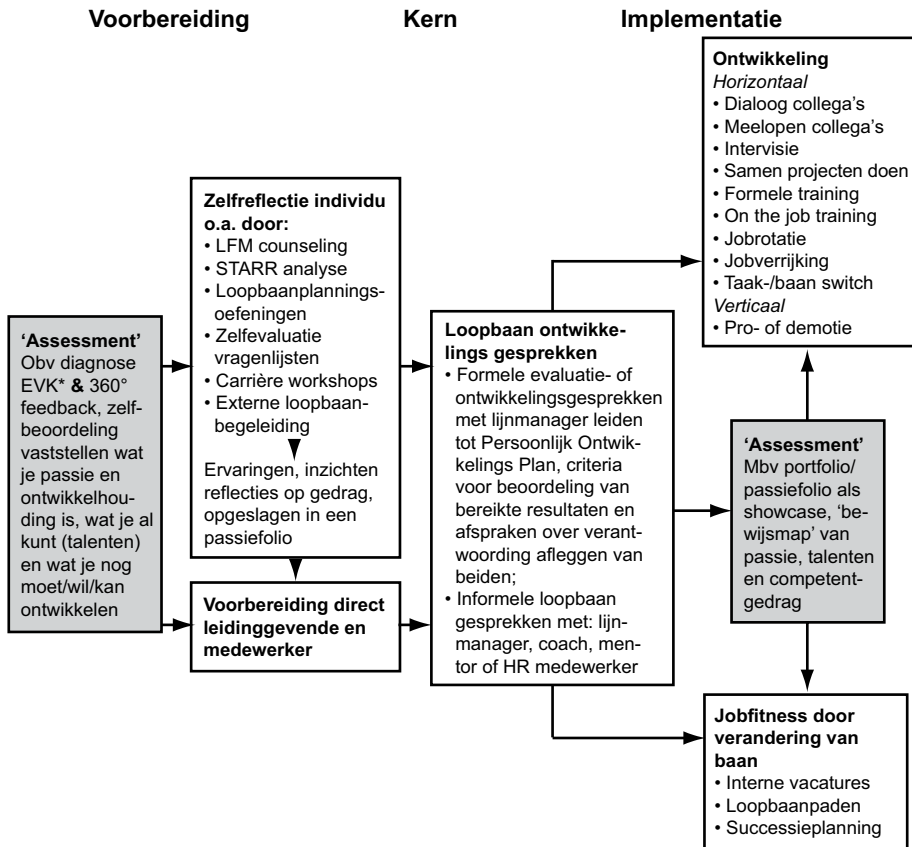


Fig. 12.8 Geïntegreerd model voor loopbaanontwikkeling binnen de organisatiecontext

Wanneer in de gesprekken niet alleen de medewerker in beeld is gebracht maar ook de sturingsprincipes van de organisatie, kunnen ontwikkelingsplannen uitgewerkt worden. Met elkaar moet worden afgesproken welke criteria gehanteerd zullen worden om na te gaan of de ingezette ontwikkeltrajecten het beoogde resultaat hebben opgeleverd. Door bij de uitvoering van die ontwikkelingsplannen opnieuw de voortgang, het effect op het medewerkergedrag, te meten met assessments kan steeds duidelijker worden wat voor de medewerker en de organisatie goede stappen zijn in de verdere loopbaan.

12.5. Kritische kanttekeningen en aanbevelingen voor vervolg onderzoek

In deze laatste paragraaf kom ik tot kritische reflectie op het onderzoek en het doorlopen proces en doe ik aanbevelingen voor gewenst vervolgonderzoek.

Kritische kanttekeningen

Bij het onderzoek zoals uitgevoerd in de beschreven projecten kunnen een aantal kritische kanttekeningen worden geplaatst.

Rol onderzoeker

In de vijf onderzoeksprojecten heeft onderzoeker verschillende rollen gehad: van intervenieerder, dataverzamelaar en beschouwer.

Als intervenieerder heb ik er steeds voor gezorgd dat concepten en methodieken die uit de literatuuranalyses naar voren waren gekomen in het ontwerp van de interventies zijn verwerkt. Later zijn een aantal van deze concepten op basis van reflectie van betrokkenen en op basis van evaluatiegegevens bijgesteld. Deze bijstellingen zijn in de daaropvolgende interventies verwerkt. Steeds is de specifieke context van de onderwijsorganisatie het uitgangspunt geweest. Hierdoor zijn de interventies heel dicht bij de realiteit gebleven, rekening houdend met de doelstellingen van de managers en de medewerkers. Onderzoeker heeft mede dankzij 'member-check' steeds beter inzicht gekregen in die specifieke contexten en hoe interventies daarop afgestemd konden worden. Dit heeft een positieve invloed gehad op de **geldigheid** van de uitspraken.

Uiteraard is dit gerelateerd aan de expertise en eerder verworven kwaliteiten, competenties van onderzoeker en de door onderzoeker gehanteerde manier van dataverzameling. Dit is een weloverwogen keuze geweest en hield een risico in voor de **betrouwbaarheid** van de uitspraken. Door echter zoveel mogelijke input te verzamelen (triangulatie: documentanalyse, observatieverslagen, uitwisseling ervaringen met procesbegeleiders, evaluatievragenlijsten, Focused Group interviews, member-check van reflectieverslagen bij de deelnemende onderwijsmedewerkers en managers) is toegewerkt naar een interbeoordelaars-betrouwbaarheid van uitspraken van alle betrokkenen.

Door telkens eenzelfde structuur te hanteren bij de beschrijving van de onderzoeksprojecten, zowel bij de contextbeschrijving in termen van HRM kader, als bij de procesbeschrijving van de interventies aan de hand van een model van Geurts e.a. is toegewerkt naar een grotere betrouwbaarheid.

Het gaat onderzoeker niet om een kwantitatieve betrouwbaarheidsmeting, om bewijs van niet-toevalligheid over tijd; het draait om de ervaring van degenen die bij de onderzoeksprojecten betrokken zijn, dat zij zelf als 'reflective practitioners' steeds meer het idee kregen dat zij met deze manier van werken op de goede weg zijn en dat de concluderende uitspraken die gedaan zijn, voor hen relevant en herkenbaar zijn.

Met de interventies en de beschrijving ervan is getracht zo dicht mogelijk bij de realiteit van de onderwijspraktijk te blijven. Dit maakt dat de beschrijvingen voor andere onderwijsinstellingen herkenbaar (kunnen) zijn, waardoor een zekere mate van **generalisatie** mogelijk wordt.

Potentieel veelbelovendheid

Voor het doen van uitspraken over potentieel veelbelovende interventies was het wellicht wenselijker geweest wanneer de projecten steeds in dezelfde of tenminste vergelijkbare onderwijsorganisaties waren gesitueerd. Nu was dat bij drie van de vijf projecten het geval (2, 4 en 5). Toch heb ik ervoor gekozen alle vijf de projecten te beschrijven en mij niet te beperken tot de drie genoemde projecten. De meerwaarde om vanuit chronologisch oogpunt mijn ervaringen met de Loopbaan Dilemma Methodiek te beschrijven en daarmee mijn eigen voortschrijdend inzicht te operationaliseren, als kennisontlokkend onderzoek, woog voor mij zwaarder dan de uniformiteit in onderwijscontext.

Dit onderzoek had niet de intentie een effectonderzoek te zijn, maar een ontwerp- en ontwikkelingsgericht onderzoek (zie ook hoofdstuk 2.1). Om met Wentink (2007, p. 514) te spreken, gaat het er bij ontwerpend onderzoek om “kennis te genereren over de werkelijkheid in termen van wenselijkheden, mogelijkheden en waarschijnlijkheden” waarmee organisaties kunnen worden heringericht met het oog op sociale, economische en culturele veranderingen. Door gebruik te maken van de zogenaamde Effectladder (Van Yperen en Veerman, 2008) zijn wel stappen gezet op weg naar ‘practice based evidence’. Dankzij de uitgebreide beschrijving van de vijf projectdoelen, doelgroepen, contexten, soorten interventies, uitvoerenden en uitkomsten is voldaan aan de door Van Yperen en Veerman gestelde eisen bij de eerste stap op de effectladder: kennis ontlocken over het potentieel van de gekozen concepten en interventies.

In hoofdstuk 2.1 zijn een drietal criteria beschreven die in dit proefschrift gehanteerd zijn om naar bewijslast te zoeken voor ‘veelbelovendheid’ van de gekozen concepten en interventies; de tweede stap op de effectladder: de ‘doe-baarheid’ (I), de validiteit van de ingrediënten (II) en de kans op effecten (III). In Hoofdstuk 11 zijn met behulp van deze door mij geformuleerde criteria voor veelbelovendheid van de interventietheorie de empirische data beschreven vanuit drie bronnen: opdrachtgevers/managers (A), deelnemende onderwijs-medewerkers (B) en de procesbegeleiders (C). Uit de evaluatie-uitspraken van de deelnemers en de managers blijken de validiteit en bruikbaarheid van de aanpak voldoende. Managers, medewerkers en procesbegeleiders geven aan dat zij met de opgedane ervaringen en inzichten het predicaat “**potentieel veelbelovend**” willen toekennen aan de ontwikkelde interventietheorie. De gekozen concepten en uitgevoerde interventies zijn het waard om in vervolgonderzoek nader op doeltreffendheid (stap 3 van de Effectladder), op werkzaam effect (stap 4 van de Effectladder) en generaliseerbaarheid te onderzoeken.

De gehanteerde methodes kwamen in alle projecten grotendeels overeen. Om aan de specifieke context en de behoeften van de betrokkenen recht te doen zijn de concrete operaties echter verschillend vormgegeven, wat nadelig kan zijn voor de betrouwbaarheid van de uitspraken.

Door alle ondernomen acties te beschrijven blijft de mogelijkheid bestaan voor andere onderzoekers om de gevolgde werkwijze te herhalen en zo toe te werken naar een grotere betrouwbaarheid.

Mijn veronderstelling is dat de gebruikte methodes en daaruit voortvloeiende operaties een positief effect zullen hebben op het behalen van de gewenste

resultaten wanneer de interventies van de (loopbaan)professional of organisatieadviseur meer expliciet vanuit theoretische kaders en concepten worden verwoord en worden doorgesproken met relevante betrokkenen. Ook wordt een positief effect verwacht wanneer de feedback van relevante betrokkenen uit de specifieke context daadwerkelijk wordt verwerkt in de interventies (de lading meer samen met de betrokkenen wordt vormgeven).

Met dit promotie onderzoek heb ik de eerste twee stappen gezet op de Effectenladder van Veerman en Van Yperen (2008, zie figuur 12.9) en een aanzet gegeven tot de derde stap.

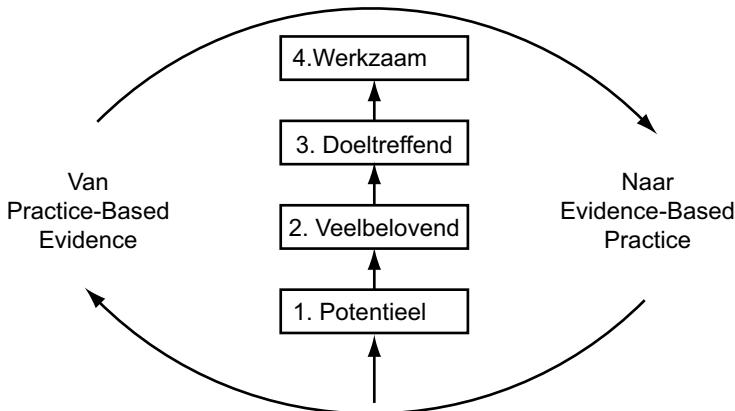


Fig. 12.9 Effectenladder (Veerman en Van Yperen, 2008)

Veerman en Van Yperen hebben de verschillende soorten onderzoek beschreven die passen bij de opeenvolgende stappen op de Effectladder. In figuur 12.13 zijn de aanbevolen toekomstige acties vetgedrukt.

Aanbevelingen vervolgonderzoek

Met dit voorgestelde vervolgonderzoek wordt wellicht een derde stap op de Effectenladder mogelijk, waarmee nog meer 'evidence' kan worden vergaard ter verbetering van de praktijk van de in HRD en HDD geïntegreerde loopbaan- en organisatie ontwikkeling.

In de toekomst zouden de voorgestelde loopbaanconcepten en methodes expliciet kunnen worden besproken met hen die betrokken zijn bij nieuwe trajecten, om zo de interventies voor die betrokkenen nóg inzichtelijker inhoud en vorm te geven. Het 'laden' van de operaties, krijgt dan een nog integraler, collectiever karakter. Ook zouden leerlingen en studenten concreet betrokken mogen worden bij de evaluaties en effectmetingen.

Mogelijk kunnen in de toekomst, afhankelijk van de beschikbare tijd, wél interviews worden afgenomen om meer diepgaand te reflecteren op de operaties en de ervaringen en verworven inzichten, ook in een later stadium tijdens de follow-up onderzoeksfase. Deze interviews zouden bij voorkeur onder alle relevante betrokkenen, liefst ook leerlingen en studenten, moeten worden afgenomen. Met behulp van deze interviews kan nog nadrukkelijker

nagegaan worden in hoeverre er sprake is van doelrealisatie, cliënttevredenheid en ervaren verandering: zijn de loopbaandilemma's verminderd, of zelfs opgelost? Hebben betrokkenen er ook echt van geleerd? Laten de bij de interventie betrokken personen in een later stadium ook echt ander gedrag zien? Om dit te achterhalen is follow-up onderzoek nodig en het doen van herhaalde metingen over langere tijd. "Veranderen moet je leren" stelt de Caluwé (2001, p. 155) en "zal alleen optreden als je verandering wilt, en als je bereid bent te leren om te veranderen". En dat kost tijd.

Soort effect	Omschrijving	Soorten onderzoek
4. Werkzaam	Als 1 t/m 3, maar nu is er evidentie dat positieve uitkomsten veroorzaakt worden door de interventie en is er zicht op de werkzame ingrediënten	<ul style="list-style-type: none"> • Experimenteel onderzoek • Herhaalde case studies (N=1 design) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Quasi experimenteel onderzoek • Veranderingstheoretisch onderzoek
3. Doeltreffend	Als 1 en 2, maar nu kan empirisch worden aangetoond dat de gestelde doelen zijn bereikt, dat problemen zijn afgenomen. Er is sprake van competentie ontwikkeling. Cliënten zijn tevreden.	<ul style="list-style-type: none"> • Norm gerelateerd onderzoek <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Veranderingsonderzoek • Doelrealisatie onderzoek • Cliënt- tevredenheidsonderzoek
2. Veelbelovend	Als 1, maar nu is er tevens een acceptabele interventie theorie die duidelijk maakt hoe de problemen van de doelgroep zijn ontstaan en waarom de interventie de beoogde uitkomsten zal bereiken	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meta analyse</i> • <i>Literatuurstudie</i> • Kennisontlokkend onderzoek
1. Potentieel	De kernelementen van een interventie (doelgroep, interventie, uitkomsten) en de personele organisatorische en materiële randvoorwaarden zijn duidelijk en begrijpelijk omschreven	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Descriptief onderzoek</i> • <i>Observationeel onderzoek</i> • <i>Documentanalyse</i> • Interviews

Fig. 12.10 Beschrijving van de vier fasen van de Effectladder (Veerman en Van Yperen, 2008)

12.6. Een verbeterd analysemodel voor loopbaan- en organisatie ontwikkeling

In deze paragraaf komt de laatste onderzoeksvraag (vraag 5) aan bod:
"Is het conceptuele model van Geurts e.a. bruikbaar als ontwerp- en analysekader voor de onderzoeksprojecten?"

Zoals beschreven in hoofdstuk 11 heeft het model van Geurts e.a. (2006) geholpen om de projecten te vergelijken. Hierdoor werd inzichtelijk dat er in de opeenvolgende projecten een aantal concepten van de LDM zijn bijgesteld en er verschuivingen plaatsvonden in de lading en de operaties. Een belangrijke verschuiving heeft te maken met een meer positieve benadering. In plaats van uit te gaan van de problemen, de dilemma's en de incompetenties, blijkt het voor onderwijsmedewerkers betekenisvoller om uit te gaan van de loopbaanfitness, de energizers, de passie en talenten. Dit sluit heel goed aan bij de ontwikkelingsgerichte 'appreciate inquiry' aanpak en de benadering van de 'positive behavior approach' (www.APBS.org) zoals die momenteel in Amerika sterk opgeld doet en ook in Nederland steeds meer bekendheid geniet binnen het onderwijs (met name het onderwijs waar speciale zorg verleend wordt en waar talloze ontwikkelingen, veranderingen en vernieuwingen aan de orde zijn). Deze "Positive Behavior Approach" heeft ook oog voor systeemveranderingen:

"Systems change may be best viewed as a developmental process. Personnel and other relevant stakeholders need to become empowered to expand their creativity and flexibility and develop ownership of changes being made. Generally, adaptations should be introduced gradually to avoid over-taxing the system to the point that other issues and needs are compromised. It may be necessary to address competing priorities to overcome barriers (e.g., problems posed by traditional, expert-driven models). Further, given time and resource constraints, it may be important to embed PBS within existing policies and procedures (e.g., within the instructional problem-solving process), rather than establish separate structures and processes. These, and other considerations, may improve the practicality and sustainability of PBS within systems".

In Nederland wordt deze positief gerichte, 'school-wide' benadering wel aangeduid met de term 'oplossingsgericht' (Cauffman, 2003, p. 28). Cauffman noemt sleutelelementen voor oplossingsgericht management: toekomstgericht, vragen "wat kan anders?", expert stelt vragen, het dilemma is er nooit altijd, kleine verandering is al voldoende als aanzet, doen is belangrijk, ondersteun, inzicht komt tijdens of na de verandering, apprecieer de uitzondering als (deel)oplossing, resources zijn steeds voorhanden, maar moeten ontsluit worden, samenwerkingsrelaties, verschil mag er zijn, vermeerder, inviteer, meer van iets anders in plaats van meer van het zelfde, zoek naar oplossingen in plaats van problemen.

Dit sluit aan bij de projectbevindingen en de aanbevelingen: fitness in plaats van dilemma's, coachend, lerend, aandacht voor ontwikkelhouding en competent gedrag.

Men kan hieruit afleiden dat het aanbeveling verdient om met de Loopbaan Fitness Methodiek, een positieve benadering gericht op passie, energie, loopbaanfitness en talenten, aan te sluiten op de gegeven kaders van het personeelsbeleid. Personeelsbeleid dat binnen onderwijsorganisaties momenteel focust op een jaarlijkse gesprekscyclus, het verzamelen van 'beoordelingen' van medewerkergedrag in loopbaan- en bekwaamheidsdossiers.

Vanuit de Loopbaan Fitness Methodiek en de 'Positive Behavior Approach' wil men stimuleren dat de medewerkers zich meer eigenaar voelen van het

ontwikkelingsproces en leren dit ook creatiever vorm te geven. Portfolio of passiefolio kan dan de plaats innemen van het 'dossier' zonder dat daarvoor al te veel (vaak nieuwe) structuren en processen uitgewerkt hoeven te worden.

Vóór en tijdens het proces van interveniëren heeft het model van Geurts e.a.(2006) vooral geholpen om voor mij, als de interveniërende professional, te verduidelijken hoe ik competent kan handelen. De professional leert van het model om steeds expliciet te reflecteren op zijn theoretische, conceptuele kaders en om te verantwoorden waarom vanuit deze kaders en concepten gekozen wordt voor bepaalde methodes en interventies. Meer algemeen geldende concepten en methoden zijn nodig voor het vorm en inhoud geven aan interventies. Voor een valide aanpak is echter maatwerk nodig, een vertaling naar en aanpassing aan de specifieke context en doelgroep. Door vooral in samenspraak met relevante betrokkenen interventies concreet vorm te geven, zoals ook De Bie (2003), Boonstra en De Caluwé (2006), Senge (2006), Verbiest (2008), Weggeman (2007), Wierdsma en Swieringa (2002) bepleiten, is er sprake van een zeer specifieke, contextbepaalde 'lading' van de interventies.

We kunnen nu vaststellen dat naarmate er sprake is van meer maatwerk –een zeer specifiek op de organisatie en doelgroep toegesneden 'lading' van de interventies– de gekozen concepten, methodes en concrete operaties elkaar versterken, waardoor de tevredenheid van de 'klant', van de doelgroep, toeneemt en men ook daadwerkelijk het gevoel heeft dat er sprake is van een verandering ten goede.

Door het model van Geurts e.a.(2006) te gebruiken als ontwerp- en analyse-model werd duidelijk hoe belangrijk het is niet alleen de opdrachtgever maar ook de doelgroep voortdurend als actieve partij in de interventie te betrekken. Daarmee maakt men de interventies interactiever, wat de validiteit en de bruikbaarheid ten goede komt. In figuur 12.11 is het model van Geurts e.a. bijgesteld.

De interveniërende professional is in dit proefschrift beschreven vanuit de invalshoek van de loopbaanprofessional, die van oorsprong meer op de individuele loopbaanontwikkeling (ID) van de medewerker is gericht. Mijns inziens zou deze professional ook een organisatie-adviseur kunnen zijn, die de focus vooral op de ontwikkeling van de organisatie (OD) heeft gericht. Voor beide groepen professionals geldt dat zij zelf een verbinding moeten zien te leggen tussen ID en OD. Dit kan wanneer zij hun expertise, vaardigheid, inzicht en theoretische kennis inzetten om met behulp van interactieve interventies een diepgaande dialoog tussen betrokkenen op gang te brengen. Dit vraagt om het eigen maken van een ontwikkelhouding waarbij de dialoog met alle relevante betrokkenen de spil vormt.

Om te kunnen bijdragen aan succesvol vormgegeven HRD en HDD zullen loopbaanprofessionals zich dan ook op organisatieontwikkeling moeten gaan richten en organisatieadviseurs op de ontwikkeling van de individuele medewerker.

Ook in de keuze van theoretische concepten, methoden en modellen zal de interveniërende professional steeds in overleg met betrokkenen moeten

nagaan welke 'lading' de concrete interventies moeten, mogen en kunnen krijgen, gezien de specifieke context. Voor de beschreven projecten, met hun specifieke projectdoelstellingen, bleken de bovenstaande concepten en methoden bruikbaar.

Door bij de sturingsprincipes expliciet aandacht te geven aan de waarden en normen zijn deze interventies een voorbeeld van het drieslag-leren van Swieringa en Wierdsma (1990). Door de koppeling te leggen tussen de sturingsprincipes van het individu en de organisatie komt dit overeen met het deuterio-leren van Cummings en Worley (2001).

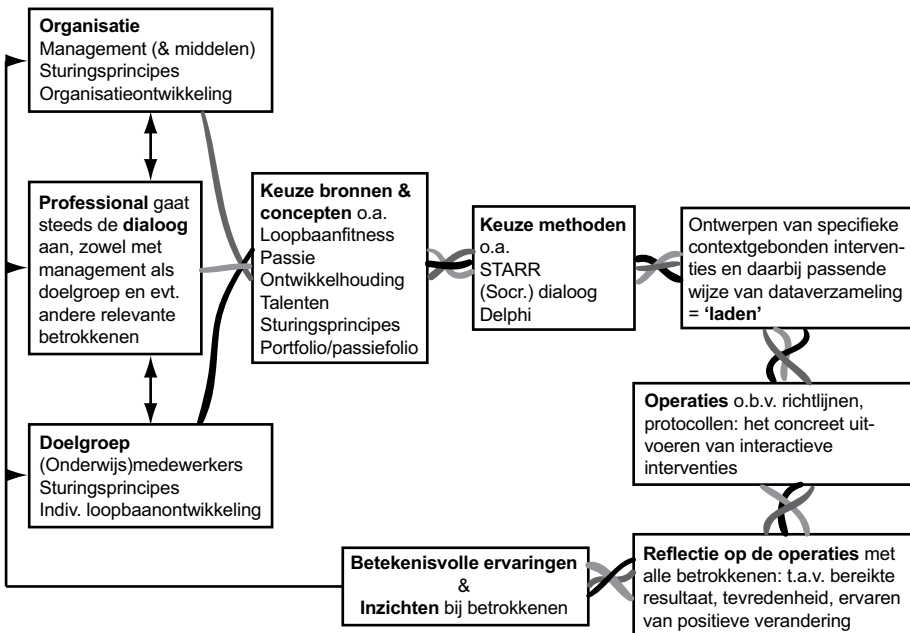


Fig. 12.11 Bijgesteld ontwerp- en analysemodel: koppeling individuele loopbaanontwikkeling aan organisatieontwikkeling via Human Dialogue Development HDD

Nadat de concrete interventies, de operaties, hebben plaatsgevonden dient de professional, om een goed beeld te krijgen van de ervaringen en inzichten en de betekenis daarvan voor management en doelgroep, niet alleen zelf te reflecteren op het interventieproces maar dit ook zoveel mogelijk in dialoog met alle relevante betrokkenen te doen (member check).

Deze vorm van 'evaluerend handelen' vergroot de kans op collectief leren in een continu proces waar zich telkens nieuwe leervragen aandienen.

Ook Teurlings, Vermeulen en Koppens (2004, p.119) benadrukken de noodzaak van het organiseren van leerprocessen van medewerkers om onderwijsvernieuwingen in de school te kunnen realiseren. Zij betogen dat deze leerprocessen bij voorkeur integraal aangepakt moeten worden en dat de condities gecreëerd moeten worden om op de werkplek collectief te leren (zie ook Verbiest, 2008). Ook zij houden een pleidooi voor het gezamenlijk ontwikkelen van personeelsbeleid door schoolleiding en professionals, of dit nu om professionele medewerkers van de schoolorganisatie gaat, of om onaf-

hankelijke, externe professionals. Deze externe professionals kunnen ingehuurd worden om vorm, inhoud en uitvoering te geven aan de interventies, of om onderzoek te doen naar de effecten van de interventies.

De professionals kunnen door de reflectie op de operaties en het expliciteren van de ervaringen en inzichten leren 'evaluerend' te handelen. Zo kunnen ze ook de kwaliteitsbewaking organiseren, mits er dus consequent aandacht is voor de monitoring van de bevindingen.

12.7. Richtlijnen voor het inzetten van interactieve interventies

In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan in antwoord op de twee onderstaande onderzoeks(deel)vragen:

"Welke eisen worden er gesteld aan de procesbegeleiders?" (vraag 3)

"Welke contextuele organisatiekenmerken bepalen mede het succes van de interventie?" (vraag 4)

Aanbevelingen voor procesbegeleiders

Cummings (2005, p. 213) beschrijft dat er momenteel vier strategieën gehanteerd worden bij organisatieverandering, waarbij de eerste het meest frequent voorkomt:

1. Expertise based: study and recommend, and content focus on technical systems
2. Organization based: study and recommend, content focus on social systems
3. Teaching based; facilitate and learn and content focus on technical systems
4. Process based: **facilitate and learn** and content focus on **social systems**

In de onderzoeksprojecten draaiden de interventies vooral om het faciliteren van het leren van medewerkers binnen het sociale systeem van onderwijsorganisaties. Dit sluit aan bij de vierde strategie van Cummings. Hij pleit er echter voor dat procesbegeleiders meerdere strategieën (leren) toepassen.

Uit de beschrijvingen van de projecten blijkt, zoals Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) aangeven en in figuur 12.5 en figuur 12.6 geïllustreerd is, dat procesbegeleiders bij veranderingsprocessen niet alleen ontwikkelingsgericht aan de slag moeten gaan, maar ook de beheersmatige aspecten binnen HRM, HRD dienen mee te nemen. Als medewerkers ál teveel zelf bepalen hoe het project wordt ingericht kan dit er namelijk toe leiden dat door de hectiek van alledag de benodigde ruimte en tijd niet kan worden vrijgemaakt en de beoogde resultaten niet behaald worden. Procesbegeleiders moeten dus meerdere invalshoeken in hun benadering kunnen verwerken.

Op basis van mijn onderzoeksbevindingen wil ik de door Soens en de Vos (zie dit proefschrift h.3) beschreven tien aanbevelingen voor begeleiders aanscherpen. In onderstaand schema (figuur 12.12) heb ik een zevental punten verwoord om de kwaliteit van de begeleiding van loopbaanontwikkeling te verbeteren.

1. neem praktische belemmeringen weg door bijvoorbeeld **adequate vervanging** te regelen ten tijde van de loopbaangesprekken, begeleidings- en ontwikkelingsactiviteiten;
2. neem de verantwoordelijkheid voor loopbaanbegeleiding en verantwoording van facilitering op in de **taakomschrijving van lijnmanagers**. Veranker zo deze cruciale rol van managers en evalueer deze rol ook daadwerkelijk;
3. neem de verantwoordelijkheid voor loopbaanontwikkeling op in de **taakomschrijving van medewerkers** en veranker het verantwoording afleggen middels een **portfolio of passiefolio**;
4. professionaliseer zowel lijnmanagers als medewerkers in het opstellen van Persoonlijke Ontwikkelings Plannen, met specifieke aandacht voor **loopbaanfitness, passie, ontwikkelhouding en talenten** en leer ze te experimenteren met alternatieve ontwikkel- en professionaliseringsmogelijkheden;
5. geef het **Persoonlijk Ontwikkelings Plan een formeel karakter** door het in te kaderen in een formele gespreksstructuur met follow-up momenten en stel kwantitatieve regels op voor effectieve realisatie (bijv. 80% regel). Besteed echter ook aandacht aan het kwalitatieve aspect van 'passie en talenten tot recht laten komen';
6. besteed als organisatie veel aandacht aan de vier aspecten van de **ontwikkelhouding** en de invloed van eigen voorbeeldgedrag. Het aanbod van tools, vragenlijsten, werkboeken, oefeningen om medewerkers te ondersteunen bij hun zelfreflectie en te begeleiden bij hun denkproces, om zo ondersteuning te bieden bij hun loopbaanontwikkeling, blijft belangrijk, maar komt op het tweede plan; de diepgaande, reflectieve dialoog staat voorop. Inhoudelijke voorbereiding is hierbij essentieel en wijkt qua inhoud af van de voorbereiding op de vroegere formele functioneringsgesprekken, waarin de resultaten van het denkproces centraal stonden. Nu gaat het vooral om het in beweging brengen en blijven, om het voortdurend '**evaluerend handelen**';
7. **evalueer** de loopbaanbegeleiding zowel op het proces als op het effect: zijn de gewenste resultaten behaald? Zijn alle betrokkenen tevreden? Ervaren betrokkenen een verandering ten goede?

Fig. 12.12 Aanbevelingen voor interventies bij loopbaan- en organisatieontwikkeling

Nieuw is vooral de explicitering van de verschillende verantwoordelijkheden van leidinggevend en medewerkers, het verantwoording afleggen in het portfolio of passiefolio, de specifieke concepten loopbaanfitness, passie, ontwikkelhouding en talenten en de nadruk op evaluatie van de begeleiding qua effect, tevredenheid en positief ervaren verandering.

Ook voor deze aanbevelingen blijft gelden dat steeds in de specifieke organisatiecontext met belanghebbende moet worden nagegaan of deze aanbevelingen voldoende herkenbaar zijn en bruikbaar geacht worden.

Gedragsvoorschriften voor procesbegeleiders en adviseurs

Zoals bij de verschillende projecten naar voren kwam, zijn er een aantal competenties te noemen waarover een loopbaanprofessional zou moeten beschikken om interactieve interventies met onderwijsmedewerkers zodanig vorm te geven dat die bijdragen aan de ontwikkeling (in de richting) van een lerende organisatie.

Het betreft de competenties: accuraat handelen, analyseren, flexibel anticiperen, leren, coachen, samenwerken, resultaatgericht handelen, aanvoelen en 'last

but not least' mondeling communiceren. Ook van deze professionals wordt **competent voorbeeldgedrag** verwacht ten aanzien van hun eigen **gepassioneertheid, enthousiasme en inzet van talenten**. Ook van hen wordt bewuste aandacht voor hun **ontwikkelhouding** verwacht: doelgericht, onderzoekend-reflecterend, speels-experimenterend en dialooggericht zijn.

Zij moeten **vaardig** zijn in het:

- maken van realistische plannen;
- meebewegen met de hectiek binnen de complexe organisatie van het onderwijs;
- nagaan hoe het anders kan als plannen minder/niet uitvoerbaar blijken;
- uitproberen van alternatieve methodes als de doelgroep en context daarom vragen;
- nauwkeurig schriftelijk vastleggen van doelen en afspraken in begrijpelijke 'medewerkers-eigen spreektaal', omdat de onderwijsmedewerkers zelf vooral doeners zijn en beperkt toekomen aan verslaglegging;
- doorvragen (met behulp van de STARR methode) naar de theoretische concepten, bijvoorbeeld naar de sturingsprincipes;
- geduldig volhouden en de eigen doelstellingen niet uit het oog verliezen. Ook hier balans zoeken tussen gezamenlijk belang en eigen belang;
- voortdurend reflecteren op de bijdrage van eigen acties aan de al dan niet bereikte resultaten.

Uiteraard moeten begeleiders beschikken over de nodige inhoudelijke **kennis** op het gebied van loopbaanontwikkeling en organisatieontwikkeling.

De combinatie van ontwikkelhouding en de eerder omschreven benodigde competenties vertoont sterke overeenkomst met de door De Caluwé en Vermaak (2006, p. 344) omschreven competenties waarover een organisatieadviseur, c.q. organisatieveranderaar dient te beschikken (ondernemen, organiseren, presteren, analyseren, beïnvloeden, besturen, faciliteren, beschouwen, veerkracht tonen, vertrouwen wekken). We zien ook hierin een verbinding mogelijk van de loopbaanprofessional, die vooral gericht is op (individuele) loopbaanontwikkeling, en de organisatieadviseur, die vooral gericht is op het veranderen en ontwikkelen van organisaties. In het kader van HRD en HDD zouden loopbaanprofessionals zich nadrukkelijker óók moeten gaan richten op de organisatieontwikkeling, meer dan zij tot nog toe gewend zijn, zoals organisatieadviseurs zich meer moeten gaan richten op de loopbaanontwikkeling van de individuele medewerker. Hiermee groeien de beide disciplines naar elkaar toe: loopbaanprofessionals en organisatieadviseurs ontwikkelen zich dan meer tot procesbegeleider en 'change agent'. Volgens Quinn (2005, p. 266) dienen deze 'change agents' ook te reflecteren op eigen ervaringen en verleden om zich zo meer bewust te worden van hun interne drijfveren en de focus op de ander in plaats van "externally driven and self-focused" (p. 251) te zijn. Procesbegeleiders en onderzoeker hebben in de beschreven interactieve interventies hier steeds op gereflecteerd.

Aanbevelingen voor leidinggevend

Leidinggevend kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan positieve effecten van de interventies, door te zorgen dat een aantal randvoorwaarden binnen de organisatie goed geregeld zijn. In de projecten zijn een aantal van deze contextuele organisatiekenmerken naar voren gekomen. Van managers wordt

verwacht dat zij, gelet op de veranderingen en ontwikkelingen die zich voordoen in de samenleving en die van invloed zijn op hun schoolorganisatie, een visie ontwikkelen ten aanzien van de sturingsprincipes van de organisatie. Het is van belang dat meerdere managers één duidelijke lijn volgen en open staan voor feedback.

Het werkt positief op de loopbaanontwikkeling van hun medewerkers wanneer managers de dialoog aangaan over de individuele sturingsprincipes van de medewerkers en die van de organisatie. Of zoals Homan (2006, p. 277) het typeert: een creatieve dialoog die bijdraagt aan inspiratie, nieuwe zingeving, energie en die tot de verbeelding spreekt.

Managers kunnen medewerkers helpen oog te krijgen voor de invloed van interne en externe ontwikkelingen op organisatieontwikkeling. Daardoor kunnen medewerkers zich meer bewust worden van de noodzaak en wenselijkheid van organisatieontwikkeling gerelateerd aan individuele loopbaanontwikkeling. Het blijkt noodzakelijk dat managers regelmatig de tijd te nemen voor gesprekken waarin zij echt aandacht hebben voor het functioneren van de medewerker en diens vragen hierbij. Een veilige, open sfeer, gedragsgerichte feedback met oog voor ontwikkeling in plaats van al te sterke nadruk op de dilemma's en oorzaken van problemen, is hierbij gewenst. Door de regelmatige dialoog kan er een gemeenschappelijke taal ontstaan, die helpt bij het maken van persoonlijke-, team- en organisatieontwikkelingsplannen. Bovengenoemde aanbevelingen vertonen grote overeenkomst met de door Thuis (2009) genoemde kenmerken van leiders van de 21ste eeuw: zij tonen richtinggevende visie, passie, integriteit, vertrouwen, nieuwsgierigheid en durf (p.368). Er is sprake van ontwikkeling in leiderschap: van strateeg naar visionair, van bevelvoerder naar verhalenverteller, van systeemarchitect naar veranderaar en dienaar, waarbij de dienaar zijn mensen op de eerste plaats stelt en hier echt tijd voor vrijmaakt, vooral coacht en vragen stelt: "wat heb je van me nodig?". Hij stimuleert acties op vrijwillige basis en laat mensen zo zelfstandig mogelijk groeien, maar accepteert geen gedrag onder de maat uit respect voor de betrokkenen (p. 383).

Zoals uit de projectbevindingen blijkt draait het niet alleen om een goede, eenduidige communicatie over de visie, doelstellingen, planning van de interventies of facilitering van de medewerkers in tijd. Juist het voorbeeldgedrag, ook in ontwikkelhouding van de leidinggevende, in het aangaan van de dialoog, in het doelgericht optreden en nagaan of afspraken ook daadwerkelijk worden nagekomen, is van belang. Over en weer feedback geven en vragen draagt bij aan de reflectie op het ontwikkelproces: lukt het experimenteren met nieuw gedrag? Zit men nog op dezelfde lijn? Waar zit de ontwikkeling? Wat is er nog nodig?

Managers moeten kansen scheppen voor ontwikkeling door zich volop in te zetten om de benodigde tijd en middelen te generen.

Boonstra en De Caluwé (2006, p. 29) schetsen een aantal basisprincipes voor interventies waarbij gezocht wordt naar betekenis in interactie. Een aantal van deze elementen: een positief mensbeeld van groei en verantwoordelijkheid, het opvatten van veranderen als collectieve actie, het bieden van ruimte, vrijheid en respect, het staan voor gelijkwaardigheid en het vermijden van defensief

gedrag, is herkenbaar in de gegeven beschrijving van inzichten die in de projecten zijn opgedaan.

Deze bevindingen sluiten ook aan bij de beschrijving van de rollen van managers (Mintzberg, 1994 In: Wentink 2007 p. 525): “het managen van informatie, mensen en actie” (figuur 12.10). Het managen van actie betreft het ontdekken, verwerven, inzetten en sturen van resources. Het gaat hierbij om personeel, om medewerkers, maar ook om informatie, organisatiestructuur, financiën, administratieve systemen en huisvesting. In dit promotieonderzoek is de focus vooral gericht geweest op de medewerkers en de informatie over de sturingsprincipes van de organisatie. Telkens moest een balans worden gezocht tussen het ruimte bieden voor ontwikkeling, het verbinden van individuele medewerkers aan de organisatie en het beheersen en controleren.

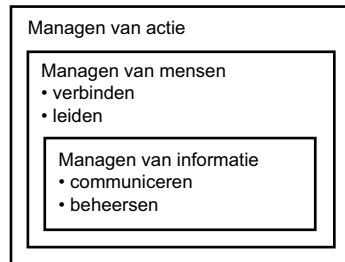


Fig. 12.13 Aandachtsgebieden van management (bron: Mintzberg, 1994)

De behoefte van de medewerkers aan transparante communicatie, aan echte, diepgaande dialoog (hoor en wederhoor) is in de beschreven interventieprojecten het meest pregnant naar voren gekomen. Men heeft vooral behoefte aan voorbeeldgedrag van de manager en aan het ontwikkelen van ‘samenhang, ook qua waarden en normen’, aan het in interactie met elkaar zoeken naar overeenkomsten tussen de individuele- en organisatie-sturingsprincipes. Op basis van bovenbeschreven uitspraken lijken de door Mintzberg (p. 527) beschreven managementrollen van stimulator, mentor en innovator de rollen die in het veranderingsproces het meest naar voren moeten komen. Het genereren van geormerkte budgetten voor innovatie is noodzakelijk om deze rollen succesvol te kunnen vervullen.

13

13. Summary/Samenvatting

Summary

Learning to deal competently with organizational development in education through career development. Practice-oriented research into the utility of career counselling methods for Human Resource Management (HRM).

Reacting to fast technological, economic and social developments, teachers and their managers in the Netherlands innovate educational processes and content. This calls for flexible adjustment of the internal educational organization and continuous care for quality improvement.

More and more schools introduce for their students competence-oriented learning using a so-called portfolio to map a personal development plan and the learning progress. The Dutch government also requires teachers at primary and secondary schools to create personal development plans in order to optimize their professional skills and to guarantee the quality of the education they provide. This means that school managers face the complex task of rejuvenating their development-oriented HRM.

Managers, career professionals and coaches working within the educational system do not always know how to deal with these innovations. The same holds for teachers and other personnel because they are faced with many, seemingly contradictory expectations from their managers. This makes them uncertain. They face a career dilemma: they are no longer sure how to reconcile their personal career aspirations with the need and wish to be a loyal member of the organization.

This thesis deals with a design-oriented, knowledge-eliciting research to come to an intervention theory which supports both managers and staff in educational institutions in coming to terms with educational innovations. Links are made

between conceptual and methodical frameworks for Individual Development (ID), current intervention frameworks from Organizational Development (OD), and Human Resource Management (HRM). The aim is to see whether and how a new combination of tools and concepts from ID, OD and HRM can be made workable, i.e. “potentially promising” to support organizational development.

The key research question is:

“How can (applied) scientific knowledge of career and career coaching, specifically the Career Dilemma Method (LDM), offer a workable conceptual framework for HRM in developing educational organizations in the Netherlands?”

This research project involves five different educational institutions. They were working on the introduction of competence management as part of development-oriented personnel management. This “case study” approach was chosen in order to reconstruct as closely as possible an emerging intervention practice and thus optimize the (external) validity, but especially the practical applicability of the findings. Relevant criteria for a potential promising intervention theory have been adapted from Veerman and Van Yperen (2006, 2008). Three broad criteria have been operationalized and used to assess the empirical results and the comparison of the five research projects. Researcher calls these: 1. ‘doable in realizing’, 2. the validity of the ingredients and 3. optimizing the chances of effect.

At the heart of this thesis is the application, documentation and evaluation of the Career Dilemma Method (LDM) of Reynaert and Spijkerman (1995). This choice is based on the researcher’s long experience of applying this method in her work as a Vocational Counsellor, a professional in Career Development and as a manager of a large team of professionals in Higher Vocational Education. The learning-theory framework underlying LDM is compatible with the modern trend towards more “learning within organizations”. This trend stimulates development and professionalization of staff as a crucial gateway to organizational development (Caluwé and Vermaak, 2006; Senge, 2000; Verbiest and Timmermans, 2008).

In this study the researcher has operated in different roles: intervener, process manager, data collector and reflective observer. Naturally this has consequences for the reliability of certain statements. Data triangulation has been applied to prevent ‘biased-viewpoint’ effects as much as possible.

The central focus however, is the researcher’s design-oriented work as a “reflective professional” (Schön, 1983, 1995) who evaluates her actions, thus building up empirical evidence. Observations, process reports, evaluation questionnaires, Focused Group interviews and in-depth (Socratic) dialogue were used to gather a wide set of data which was documented and analyzed according to a model by Geurts et al (2006). This model helps to check the consistency of the design of an intervention approach and it proved a valuable aid to structure the comparative and progressive survey of the five research projects.

This thesis consists of three parts. Part I comprises chapters 1 up to 5 and deals with background, research questions, research methods and the concepts, methods and models chosen on the basis of literature study. Part II describes in chapter 6 to 10 the individual research projects and the related findings. Part III is comparative and interpretive. It starts with two comparative surveys in chapter 11. The first schematically presents the five cases as story lines of the researcher's progress as analyst, designer and consultant. The second comparison summarizes the empirical data which contribute to the evidence for the "potential promise" of the resulting intervention theory. Chapter 12 contains the conclusions in the form of the intervention theory, points for discussion and recommendations for further research.

The results of this research project are:

1. a practice-based intervention theory with leading and novel concepts such as : "passion, energizers, energy wasters, career fitness, steering principles and passion folio";
2. a methodical framework in which Individual (career) Development (ID) is linked to Organizational Development (OD) under the label of Human Dialogue Development (HDD) instead of HRM or HRD. The central challenge is to initiate a deep dialogue between educators and other workers in education on the one hand and their managers on the other about their steering principles in relation to the leading concepts mentioned under 1 above. Practical recommendations show how the connection can be made between individual development and organizational development and how this can help to support operational development plans of the individual, the team and the entire organization;
3. an improved model for planning and analyzing interactive interventions;
4. rules of conduct for process coaches, professionals in career development and organization advisers;
5. recommendations for further research.

Samenvatting

Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatieontwikkeling in het onderwijs. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de bruikbaarheid van loopbaanmethodieken voor Human Resource Management (HRM).

Onderwijsmedewerkers en hun leidinggevendenden worden geconfronteerd met talloze ontwikkelingen, zowel technologische, economische en maatschappelijke, alsook inhoudelijke onderwijsvernieuwingen. Dit vraagt om een flexibele aanpassing en continue aandacht voor kwaliteitsverbetering van de interne onderwijsorganisatie.

Steeds meer scholen voeren competentiegericht werken in voor hun leerlingen/studenten, waarbij gebruik wordt gemaakt van een zogenaamd portfolio om een Persoonlijk Ontwikkelings Plan en leerontwikkeling in beeld te brengen. Mede onder invloed van de Wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) vraagt ook de overheid van onderwijsinstellingen in Basis Onderwijs en Voortgezet Onderwijs dat onderwijsmedewerkers gaan werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen om hun professionaliteit blijvend te actualiseren en optimaliseren en zo de kwaliteit van de opleiding te borgen. Managers staan dus voor de complexe taak ontwikkelingsgericht personeelsbeleid (HRM) vernieuwend vorm te geven.

Leidinggevendenden, loopbaanprofessionals en adviseurs die binnen onderwijsorganisaties werkzaam zijn, ervaren hierbij handelingsverlegenheid. Ook onderwijsmedewerkers worstelen met deze handelingsverlegenheid omdat ze geconfronteerd worden met allerlei verwachtingen vanuit het management die hen onzeker maken; ze weten niet goed meer hoe ze vorm en inhoud kunnen geven aan hun eigen (loopbaan)ontwikkeling en tegelijk een loyaal lid van de organisatie te zijn.

Dit proefschrift handelt over een ontwerpgericht, kennisontlokkend onderzoek om te komen tot een interventietheorie die zowel leidinggevend als medewerkers in onderwijsinstellingen ondersteunt bij het overwinnen van de beschreven handelingsverlegenheid. Er worden verbanden gelegd tussen conceptuele en methodische kaders voor Individuele loopbaanontwikkeling (Individual Development, ID), actuele interventiekaders vanuit Organisatieontwikkeling (Organizational Development, OD) en Human Resource Management (HRM). Het doel is te onderzoeken of en hoe concepten en methodieken rond ID, OD en HRM bruikbaar zijn: dat wil zeggen 'potentieel veelbelovend' zijn ter ondersteuning van organisatieontwikkeling.

De centrale onderzoeksvraag luidt:

“Op welke wijze kan (toegepast) wetenschappelijke kennis over loopbanen en loopbaanbegeleiding, met name de Loopbaan Dilemma Methodiek LDM, een bruikbaar conceptueel kader bieden voor HRM in onderwijsorganisaties in ontwikkeling in Nederland?”

Een vijftal uiteenlopende onderwijsinstellingen die bezig waren met de invoering van competentie management in het kader van ontwikkelingsgericht personeelsbeleid zijn betrokken bij dit onderzoek. Gekozen is voor deze 'casestudy' aanpak om zo dicht mogelijk bij de reële praktijksituatie te blijven en zo de (externe)validiteit, de geldigheid maar vooral de praktische bruikbaarheid van de bevindingen te vergroten. Bij Veerman en Van Yperen (2006, 2008) zijn criteria gevonden voor 'potentieel veelbelovendheid' van een interventietheorie. Onderzoeker heeft deze verwoord als: 'doe'-baar zijn, validiteit van de ingrediënten realiseren en kans op effecten optimaliseren. Deze criteria worden gebruikt om de empirische resultaten van de onderzoeksprojecten-vergelijking te analyseren.

In dit proefschrift staat de toepassing, documentatie en evaluatie van de Loopbaan Dilemma Methodiek van Reynaert en Spijkerman centraal (1995). Deze keuze is gebaseerd op jarenlange toepassing van de methodiek in mijn eigen werkzaamheden als loopbaanprofessional en als leidinggevende van een groot team van HBO onderwijsmedewerkers. Cruciaal hierbij is het leertheoretisch kader van de LDM dat goed past bij het 'leren in organisaties', het ontwikkelen, professionaliseren van medewerkers als ingang voor organisatieontwikkeling (Caluwé en Vermaak, 2006; Senge, 2000; Verbiest en Timmermans, 2008).

Als structurerend kader voor de positionering binnen ontwikkelingsgericht HRM is gekozen voor de indeling van Wiersma, Van de Mooren en Vermeulen (2002) omdat zij zowel oog hebben voor de beheersmatige, kwaliteitscontrole-nde als de op de individuele medewerker gerichte ontwikkelingsaspecten. Onderzoeker heeft in verschillende rollen geopereerd: interveniëerder, procesbegeleider, dataverzamelaar en beschouwer. Uiteraard heeft dit consequenties voor de objectieve betrouwbaarheid van uitspraken. Datatriangulatie is toegepast om 'biased-viewpoint' effecten zoveel mogelijk uit te sluiten.

Centraal staat echter de ontwerpgerichte oriëntatie van de onderzoeker als 'reflective professional' (Schön, 1983, 1995) die haar handelen evalueert en zo uit praktijkervaringen 'evidence' opbouwt. Door naast literatuurstudie gebruik

te maken van observaties, procesverslagen, evaluatievragenlijsten, Focused Group interviews en verdiepende (Socratische) dialoog, is een brede set van data verzameld, gedocumenteerd en geanalyseerd volgens een model van Geurts e.a. (2006). Dit model is gehanteerd als check op de consistentie van het ontwerp van de interventieaanpak en als ordeningskader voor een vergelijkend én voortschrijdend overzicht van de vijf onderzoeksprojecten.

Het proefschrift bestaat uit drie delen. Deel I omvat de hoofdstukken 1 t/m 5 waarin het achtergrondkader, de onderzoeksvragen en –opzet uitgewerkt worden, evenals de op basis van literatuurstudie gekozen concepten, methoden en modellen. In deel II worden in de hoofdstukken 6 t/m 10 de onderzoeksprojecten en bijbehorende onderzoeksbevindingen beschreven. Deel III is vergelijkend en concluderend. Het opent met twee vergelijkende overzichten in hoofdstuk 11. De eerste om het analyse-, denk- en ontwerp-proces van onderzoeker te schematiseren, het tweede om kort samengevat de empirische data te belichten die bijdragen aan de bewijslast voor ‘potentieel veelbelovendheid’ van de ontworpen interventietheorie. Hoofdstuk 12 omvat, naast de conclusies in de vorm van de interventietheorie, discussiepunten en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Het resultaat van het onderzoek is:

1. een praktijkgerichte interventietheorie met concepten als: passie, energizers, energievreters, loopbaanfitness, sturingsprincipes en passiefolio;
2. een methodisch kader waarin individuele (loopbaan)ontwikkeling (ID) wordt gekoppeld aan organisatieontwikkeling (OD) onder de naam ‘Human Dialogue Development (HDD)’ in plaats van Human Resource Management (HRM) of Human Resource Development (HRD). De kern vormt het aangaan van een diepgaande dialoog tussen onderwijsmedewerkers en hun leidinggevenden over hun sturingsprincipes en andere onder 1 genoemde concepten. Praktische aanbevelingen geven aan hoe verbinding tot stand kan worden gebracht en bieden ondersteuning voor concrete ontwikkelingsplannen van individu, team en totale organisatie;
3. een verbeterd ontwerp- en analysemodel voor interactieve interventies;
4. gedragsrichtlijnen voor procesbegeleiders, loopbaanprofessionals en organisatie adviseurs;
5. aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

14

14. Literatuur

- Admiraal-Hilgeman, T.J. (1991). De waarde van psychodiagnostisch testgebruik bij studie- en beroepskeuze. In R.M.H. Spijkerman, A.J.R. Vincken, & M.J.M. Weekenborg (red.), Handboek voor Studie- en Beroepskeuzebegeleiding (pag. 1450: 1-24). Alphen aan de Rijn: Samsom, H.D. Tjeenk Willink.
- Admiraal-Hilgeman, T.J. (1996). Assessment: een geschikt beoordelingsinstrument in het kader van loopbaanbegeleiding?! In R.M.H. Spijkerman, A.J.R. Vincken, & M.J.M. Weekenborg (red.), Handboek voor Studie- en Beroepskeuzebegeleiding (pag. 4700: 1-37). Alphen aan de Rijn: Samsom, H.D. Tjeenk Willink.
- Admiraal, D. (2002). Fontys Training Competentie Ontwikkelings Plangesprekken, Tilburg: Fontys Trefpunt Training en Advies (TTA), interne notitie.
- Admiraal, D., Venselaar, A., & Schanz, M. (2005). Evaluatieverslag revitaliseringstraject, Tilburg: Fontys Trefpunt Training en Advies (TTA), interne notitie.
- Admiraal, D. (2005). Competenties in de school: ook iets voor medewerkers? Op zoek naar een werkbare aanpak. ISISQ5magazine, 2, 23-27.
- Admiraal, D. (2006). Effectieve gesprekken over competenties in de school: spel als ijsbreker voor COP-gesprekken. ISISQ5magazine, 5, 16-18.
- Admiraal, D. (2006). Passie en competent zijn: passievol met passiefollie. In W. Reynaert (red.), Studieloopbaan en assesment: spelen met grondhoudingen (pag. 29-50). Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Admiraal, D. (2007). De loopbaan voorbij. In T.van Aken & W.Reynaert (Red.), Labyrintologie. Dwalen in loopbaanland (pag. 66-83). Schiedam: Scriptum management.
- Admiraal, D., & Kempers, G. (2003, 2004, 2006, 2007). Evaluatieverslag Opleidingstraject Teamleiders Facilitair Bedrijf Fontys. Tilburg: Fontys Personeel en Arbeid.
- Aken, J.E. van (1994). De bedrijfskunde als ontwerpwetenschap: de regulatieve en reflectieve cyclus. Bedrijfskunde, 66, 16-22.
- Aken, J.E. van (2005). Management research as a design science. British Journal of Management, 16, 19-36.

- Aken, T. van, & Huijsmans, K. (2005). Master Ontwikkelaar. Argumenten voor een Masteropleiding Career Development met het kerndoel: 'Het ontwikkelen van mens en werk ten behoeve van arbeidsorganisaties, gericht op deelnemen aan de samenleving door arbeidsparticipatie'. In T.van Aken & W. Reynaert (Red.), *Stoelriemen vast! Let op de beenruimte: het afdalen is begonnen...* (pag.21-35). Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Aken, T. van & Reynaert, W. (2003). *Verdampen Loopbanen? Naar een nieuwe vocabulaire voor werk*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Arthur, M.B. & Rousseau, M.D. (1996). *The Boundary Less Career*. New York: Oxford University Press.
- Baarda, D. B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek, praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Baarda, D. B., Goede, M.P.M. de & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Groningen: Stenfert Kroese.
- Beirendonck, L. van (1999). *Beoordelen en ontwikkelen van competenties. Assessment centers, Development centers en aanverwante technieken*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Beirendonck, L. van (red.). (2001). *Competentiemanagement. The essence is human competence*. Leuven/Leusden: Acco.
- Bekman, A. (2006). *Methodologie van de evidentie: onderzoek en zingeving in processen van organisatie ontwikkeling*. In J. Boonstra & L. de Caluwé (Red.), *Interveniëren en veranderen, zoeken naar betekenis in interacties*. Deventer: Kluwer.
- Bercum, J. van (2004). *Hoofdpijnen Strategisch Personeelsbeleid 2005-2010, (personeel- en organisatieontwikkeling Fontys)*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Berg, D. van den (red.) (2007). *Denk aan je mensen: weerbaarheid te lijf in het onderwijs en elders*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Bie, D., de (2003). *Morgen doen we het beter: handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten/Antwerpen: Bohn Stafleu van Loghum.
- Boeijs, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek, denken en doen*. Meppel: Boom Onderwijs.
- Bollen, A., Vos, A. de, Forrier, A., Sels, L. & Soens, N. (2006). *Loopbaanbegeleiding in bedrijfscontext: de rol van organisatie, individu en overheid (onderzoeksrapport in het kader van het VIONA onderzoeksprogramma 2005)*. In: *OVER.WERK Tijdschrift van het Steunpunt WAV*. Leuven: Acco 1-2/2006, 169-173.
- Bongers, F.J. (2000). *Participatory Policy Analysis and Group Support Systems*. Tilburg: Van Spaendonck Drukkerij B.V.
- Bom, W., Derks, T. & Wijngaarden, C. (1999). *Werken aan loopbaancompetenties: een integrale benadering*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- Boonstra, J.J. (red). (2004). *Dynamics of Organisational Change and Learning*. Chicester: John Wiley.
- Boonstra, J. en Caluwé, L. de (red.). (2006). *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties*. Deventer: Kluwer.
- Borda, O.F. (2008). *Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges*. In: P. Reason & H. Bradbury, *Handbook of Action Research* (pag.27-38). London: Sage publications.
- Bradford, D.L., & Burke, W.W. (2004). *Is OD in crisis? The Journal of Applied*

- Behavioral Science, 40, 4, 369-373.
- Bridges, W. (1995). Jobshift: de vaste baan gaat eraan. Zaltbommel:Thema Bedrijfswetenschappelijke en Educatieve Uitgeverij.
 - Brown, D. (2002). Career Choice and Development. San Francisco: Jossey Bass.
 - Bunker, B.B., Alban, B.T., & Lewicki, R.J. (2004). Ideas in Currency and OD Practices: Has the Well Gone Dry? The Journal of Applied Behavioral Science, 40, 4, 403-422.
 - Burke, W.W. (2004). Internal Organization Development Practitioners: Where do they belong? The Journal of Applied Behavioral Science, 40, 4, 423-431.
 - Buskermolen, F., Parra, B. de la & Slotman, R. (2000). Het belang van competenties in organisaties. Utrecht: Lemma.
 - Caluwé, L.I.A. de (1997). Veranderen moet je leren. Dissertatie Universiteit Tilburg, Den Haag: Delwel Publishers.
 - Caluwé, L. de, Kor, R., Weggeman, M. & Wijnen, G. (2002). Essenties van organiseren, managen en veranderen. Schiedam: Scriptum Management.
 - Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2006). Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige. Deventer: Kluwer.
 - Caluwé, L.I.A. de, & Vermaak H. (2001). Denken over veranderen van mensen en organisaties.M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie, 55(6).
 - Cauffman, L. (2003). Oplossingsgericht management & coaching, simpel werkt het best: een gereedschapskist voor ondernemende mensen. Utrecht: Lemma.
 - Clegg, S.R., & Hardy, C. (1999). Studying Organization, Theory & Method. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
 - Cochran, L. (1997). Career counseling: A Narrative Approach. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
 - Coens, T. & Jenkins, M. (2000). Beoordelen: functioneert dat? Een pleidooi voor afschaffing van beoordelingssystemen. Zaltbommel: Thema, Bedrijfswetenschappelijke en educatieve uitgeverij.
 - Cremers, C. (2006). Waar haal ik het vandaan? Pleidooi voor een onderwijsverandering. Eindhoven: Fontys Hogescholen interne publicatie.
 - Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper Collins.
 - Csikszentmihalyi, M. (1999). Creativiteit: over flow, schepping en ontdekking. Amsterdam: Boom.
 - Cummings, T.G. (2005). Intervention Strategies in Management Consulting. In L. Greiner & F. Poulfelt (Eds.), Handbook of Management Consulting:The Contemporary Consultant. Insights from World Experts (pag. 211-228). Canada: Thomsom South Western College Publishing.
 - Cummings, T.G. & Worley, C.G. (2001). Organizational Development and Change (seventh edition). Cincinnati, Ohio: Thomson, South Western College Publishing.
 - Dagley, J. C., & Salter, S.K. (2004). Practice and Research in Career Counselling and Development -2003. The Career Development Quarterly, 53, 2, 2004, 98-157.
 - Derksen, K. (2004). Management Development in het Deventer Ziekenhuis: gids van je eigen ontwikkeling. Enschede: Universiteit van Twente.
 - Derycke, H. (1993). Het selectie interview: Gedragsggericht interviewen bij het aanwerven van personeel. Leuven/Leusden: Acco.
 - Directoraat-Generaal voor de Arbeidsvoorziening (1989). Handleiding voor de functie-analyse. 's Gravenhage: SDU uitgeverij.
 - Dochy, F.J.R.C., & Rijke, T.R. de (red.). (1993). Assessment centers: nieuwe toepassingen in opleiding, onderwijs en HRM. Utrecht: Lemma.
 - Dohmen, J., & Lange, F. de (red.). (2006). Moderne levens lopen niet vanzelf. Amsterdam: Uitg. SWP, Humanistic University Press.

- Dols, R. (2008). Professionele Loopbaancoaching: praktijkboek voor het begeleiden van loopbaanvragen. Culemborg: Van Duuren Management.
- Drenth, P.J.D., & Sijsma, K. (1990). Testtheorie: inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Duke, R.D., & Geurts, J.L.A. (2004). Policy games for strategic management: Paths into the unknown. Amsterdam: Dutch University Press.
- Dijsselbloem, J.R.V.A. (2008). Tijd voor onderwijs. Eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. 's Gravenhage.
- Eden, C., & Huxham, C. (1999). Action Research for the Study of Organizations. In S.R. Clegg & C. Hardy (Eds.), *Studying Organization, Theory & Method* (pag.272-288). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Egan, T.M., Upton, M.G., & Lynham, S.A. (2006). Load-Bearing Wall or Window Dressing? Exploring Definitions, Theories and Prospects for HRD-Related Theory Building. *Human Resource Development Review*, 5, 442-477.
- Es, R. van (2008). Veranderdiagnose: de onderstroom van organiseren. Deventer: Kluwer/Wolters Kluwer Business.
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, July, 327-358.
- Flier, H. van der, Jansen, P.G.W. & Zaal, J.N. (1991). Selectieresearch in de praktijk. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Florida, R. (2004). *The Rise of the Creative Class: and How its Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York: Basic Books.
- French, W.L., & Bell, C.H., jr. (1995). *Organization Development, Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gerrichhuizen, J. (2007). Delerende en onderzoekende docent: professionalisering versnellen met HRM-beleid, afstandsonderwijs en werkplekleren. Maastricht: Open Universiteit.
- Geurts, J.L.A., Altena, C.F., & Geluk, B.G. (2006a). Interventie door interactie, een vergelijkende beschouwing. *M&O Management & Organisatie*, mei-augustus 3-4, 322-351.
- Geurts, J.L.A., Altena, C.F., & Geluk, B.G. (2006b). Interventie door interactie, een vergelijkende beschouwing. In J. Boonstra & L. de Caluwé (red.), *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties* (pag. 361-390). Deventer: Kluwer.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. In J. Dohmen en F. de Lange (red.). (2006), *Moderne levens lopen niet vanzelf* (pag.36). Amsterdam: Uitg. SWP, Humanistic University Press.
- Glaser, B., & A. Strauss (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Guindon, M. H., & Richmond, L.J. (2005). Practice and Research in Career Counselling and Development -2004. *The Career Development Quarterly*, 54, 2, 2005, 90-137.
- Goleman, D. (1996). *Emotionele intelligentie, emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Grebel, H. (2001a). *Competentiemanagement in Fontys*. Eindhoven: interne Fontys publicatie. p. 51.
- Grebel, H. (2001b). *Fontys Competentie Woordenboek*. Eindhoven: interne Fontys Publicatie. p. 53.

- Greiner, L.E., & Cummings, T.G. (2004). Wanted: OD More Alive Than Dead! *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40, 4, 374-391.
- Hall, D.T. (2002). *Careers In and Out of Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Harrington, T.F., & Harrigan, T.A.(2006). Practice and Research in Career Counselling and Development -2005. *The Career Development Quarterly*, 55, 2, 2006, 98-167.
- Harrison, R, & Kessels, J. (2004). *Human Resource Development in a Knowledge Economy: an Organisational View*. New York, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Hensel, R. (2006). Onderwijsvernieuwing in het hbo door de ontwikkeling van nieuwe docentcompetenties: een ingewikkelde maar uitdagende weg In: *Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing* (pag.99-142). Rijswijk: Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Hermans, H., & DiMaggio, G. (2008). Zelf, identiteit en globalisering in tijden van onzekerheid: een dialogische analyse. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pag. 51-106), Antwerpen/ Apeldoorn: Garant Educatief-Fontys OSO.
- Hermans, H. (1981). *Persoonlijkheid en waardering*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Heijden, H. van der, & Bochlah, S. (2006). 'De WERKelijkheid van morgen'. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Heijden, Th.J. van der (red.). (1999). *Competentiemanagement: van belofte naar verzilvering*. Deventer: Kluwer.
- Hodgkinson, G.P., & Sparrow, P.R. (2002). *The Competent Organization: a Psychological Analysis of the Strategic Management Process*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Hoekstra, H.A., & Sluijs, E. van (1999). *Management van competenties. Het realiseren van HRM*. Assen: Van Gorcum.
- Homan, T.(2006). *Organisatiedynamic:theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: SDU Academic Service.
- Huijsmans, K. (2006). Talentontwikkeling en kwaliteit van de arbeid. Over de invloed van herstructurering en automatisering op het arbeidsvermogen en de beroepsautonomie: een kritische verkenning die niet af is. In T. van Aken & W. Reynaert (red.), *Werk in uitvoering. Nog even geduld* (pag. 29-40). Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Inkson, K. (2004). Images of Career: Nine Key Metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 96-111.
- Jansen, P.G.W., & Jongh, F., de (red.). (1993). *Het assessment center: een open boek*. Utrecht: Het Spectrum.
- Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Intreerede. Eindhoven: TUE/Fontys Hogescholen.
- Kemenade, J.A. van (1981). *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Kessels, J. (1999). 'Het verwerven van competenties: Kennis als bekwaamheid'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12 (1/2), 7-11.
- Kessels, J., & Poell, R.F. (red.). (2002). *Human Resource Management: organiseren van het leren* (pag. 6-8). Groningen: Samsom.
- Klaijns, A., Hövels, B., Osch, C. van & Dungen, M. van den (2005). *Bevoegd zijn en bekwaam blijven. EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel*. Nijmegen/'s Hertogenbosch: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt/CINOP.
- Kluytmans.F. (red.). (2001). *Leerboek personeelsmanagement*. Groningen: Wolters Noordhoff/OU.

- Knoster, T.P., Villa, R.A., & Thousand, J.S. (2000). A Framework for Thinking about Systems Change. In R.A. Villa & J.S. Thousand (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (pag. 93-128). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kolb, D.A., & Plovnick, M.S. (1977). The Experimental Learning Theory of Career Development. In J. van Maanen (Ed.), *Organizational Careers: Some New Perspectives*, New York: John Wiley & Sons.
- Koot, W., & Sabelis, I. (2000). *Overleven aan de top: topmanagers in complexe tijden*. Utrecht: Lemma.
- Korten, F. (2006). Things to DO for OD: een kwalitatieve toekomstverkenning naar de gewenste toekomstige ontwikkeling van Organization Development in Nederland. Tilburg: Doctoraalscriptie Beleid- en Organisationswetenschappen.
- Korthagen, F.A.J. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Korthagen, F. (2005). Met flow leer je sneller. *Didactief*, 5, mei, 26-27.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1). 47-71.
- Korthagen, F.A.J. (2006). Flow kun je creëren: reflectie tijdens het handelen. *ISIS Erfgoed*, uitgave ter gelegenheid van de ISISQ5-conferentie op 26 september 2006.
- Kruijff, M.A., & Stroker, J. (1999). *Managen met competenties: een permanente dialoog tussen mens en organisatie*. Doetinchem: Reed Business BV.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (red.). (2008). *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Educatief-Fontys OSO.
- Kuipers, M.A.C., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly*, 55, 2, 2006, 168-178.
- Laak, J.J.F. ter (1995). *Psychologische diagnostie: inhoudelijke en methodologische aspecten*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Lang, G. (1997). Een flexibel gespreksmodel voor loopbaanadvisering. In R.M.H. Spijkerman, A.J.R. Vincken, & M.J.M. Weekenborg (red.), *Handboek Studie- en Beroepskeuzebegeleiding* (pag. 8550: 1-45). Alphen aan de Rijn: Samson.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, vol. 24, no. 24, 691-710.
- Law, B. (2003). Guidance: too many lists, not enough stories. In A. Edwards (Ed.), *Challenging biographies: Re-locating the Theory and Practice of Careers Work* (p. 25-47), Southborough, England: Canterbury Christ Church University College.
- Law, B. (2008). *Loopbaanbegeleiding, hoe vooruit te komen?* In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pag. 31-50). Antwerpen/Apeldoorn: Garant Educatief-Fontys OSO.
- Leest, P. van (1993). De ontwikkeling van assessment centers, In: P.G.W. Jansen & F. de Jongh (red.), *Assessment Centers een open boek*. Utrecht: Het Spectrum.
- Leijnse, F., Hulst, J., & Vroomans, L. (2007). *Passie en precisie: over de veranderende functie van de hogescholen*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, I.S. (1997). *Debating Technologies: a Methodological Contribution to the Design and Evaluation of Participatory Policy Analysis*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit. Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen aan de Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F., & Wijers, G. (1997). *Een Zaak van Betekenis: loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC Publicaties.

- Meijers, F. (2008). Loopbaansturing: een complex proces. In M.Kuijpers & F.Meijers (red.), *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pag. 9-25). Antwerpen/Apeldoorn: Garant Educatief-Fontys OSO.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personality*. Cambridge: Oxford university Press.
- Nieuwenhof, R.van den (2005). *De Taal van Verandering: veranderen in dialoog*. Schiedam: Scriptum Management.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Women and Human Development: the Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge Press.
- Ofman, D. (1995). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Cothen: Servire Uitg.
- Paffen, M.J.A. (1991). *Loopbaanmanagement: monografieën personeel & organisatie*, Alphen aan de Rijn: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Paffen, P. (2007). *Loopbaanmanagement: leidraad voor individu en organisatie*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Parsons, F. (1909, herdruk 1967). *Choosing a Vocation*. New York: Agatha Press.
- Peek, G.J. (2006). *Locatie-synergie: een participatieve start van de herontwikkeling van binnenstedelijke stationslocaties*. Delft: Eburon.
- Piët, S. (1998). *Emotie management: werken met emoties van jezelf en van anderen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, Fontys OSO.
- Porras, J.I., & Bradford, D.I. (2004). A Historical View of the Future of OD: an Interview with Jerry Porras. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 40, 4, 392-402.
- Quinn, R.E. (2005). On becoming a Transformational Change Agent. In L. Greiner & F. Poulfelt (Eds.), *Handbook of Management Consulting: the contemporary consultant: Insights from World Experts* (pag. 251-267). Canada:Thomson South Western.
- Raad van Bestuur (2008). *Management rapportage MARAP-I 2008*. Eindhoven: Fontys Hogescholen, interne notitie.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pag. 1-14). London: Sage publications.
- Reekers, M. (2004). *Coachen in het hoger beroepsonderwijs*. Soest: Nelissen.
- Reekers, M. (2006). *Leren het toeval naar je hand te zetten*. In W. Reynaert (red.), *Studieloopbaanbegeleiding en assessment: spelen met grondhoudingen*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Reynaert, W. (2005). It is in the AIR. In T.van Aken & W. Reynaert (red.), *Half werk: dan blijft er voor anderen ook wat over* (pag. 39-48). Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Reynaert, W. (red.).(2006). *Studieloopbaanbegeleiding en assessment: spelen met grondhoudingen*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Reynaert, W. (2008). Ik zie, ik zie wat jij niet ziet...: onbewuste processen in loopbaanland, *Tijdschrift voor Coaching*,3, 12-13.
- Reynaert, W., & Spijkerman, R. (1995). *Loopbaandilemma's. Leer- en zoekprocessen op de arbeidsmarkt*, Leeuwarden: LDC.
- Reynaert, W.M., & Spijkerman, R.H.M. (2009). *Loopbaandilemma's: leer- en zoekprocessen op de arbeidsmarkt*. Leeuwarden: LDC Business.

- Rinnooy Kan, A. (2007). *LeerKRACHT! Advies van de commissie Leraren*, 's Gravenhage: SDU Uitgevers.
- Roe, R.A. (1983). *Grondslagen der personeelsselectie*. Assen: Van Gorcum.
- Roe, R.A., & Daniëls, M.J.M. (1994). *Personeelsbeoordeling: achtergrond en toepassing*. Assen: Van Gorcum.
- Roode, P. de (2006). *Meegaan of dwarsliggen: veranderinzichten en veranderinstrumenten voor managers en medewerkers*. Schiedam: Scriptum Management.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: a Systematic Approach (7th edition)*. Thousand Oaks: Sage.
- Rubens, W. (2007). *Van competentiegericht leren naar integrale beroepsvorming*. Roermond: Max Goote Kenniscentrum.
- Savickas, M.L. (2002). *Career Construction: a Developmental Theory of Vocational Behaviour*. In D. Brown e.a.(Eds.), *Career, Choice and Development (4 th edition, pag.149-205)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M.L. (2004). *Vocational Psychology: an Overview*. In: C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*. Amsterdam: Elsevier, 3, 655-667.
- Savickas, M.L. (2005). *The Theory and Practice of Career Construction*, In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counselling: Putting Theory and Research to Work (p. 42-70)*, Hoboken NJ: Wiley.
- Savickas, M.L., & Baker, D.B. (2005). *The History of Vocational Psychology: Antecedents, Origin and Early Development*. In W.B. Walsh & M.L. Savickas (Eds.) *Handbook of Vocational Psychology (3th edition, pag. 15-50)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- SBL (2004). *Bekwaamheidseisen Leraren*. Utrecht: SBL.
- Schalk, R., & Roe, R.E. (2007). *Towards a Dynamic Model of the Psychological Contract*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 3, 2 0021-8308, 167-182.
- Schoemaker, M.J.R., & Geerdink, T.D. (1991). *Human Talent Management*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Schön, D. (1983, 1995). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schoolplan Michaelschool 1999-2003 (2001). *Over continuïteit en verandering*. Bostel.
- Schuijt, L. (2001). *De kracht van de bezieling: drijfveren van individuen en organisaties*. Schiedam: Scriptum Management.
- Seegers, J. (2001). *Assessment Centers*. In F. Kluytmans (red.), *Leerboek Personeelsmanagement (5e druk, pag. 451-480)*, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Senge, P. e.a. (2002). *Lerende scholen: het Vijfde Discipline Handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- Senge, P. e.a. (2000). *A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, and Everyone who Cares about Education*. New York: Doubleday.
- Soens, N., & Vos, A. de (2008). *Best practices in bedrijfsinterne loopbaanbegeleiding: een geïntegreerde aanpak*. *Tijdschrift voor HRM*, 1, 59-83.
- Spijkerman, R., & Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie: management van mogelijkheden*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Steensma, H. (1999). *Management van organisatietransformatie*. In H. Steensma (red.), *Trends in organisatieverandering (pag.147-167)*. Utrecht: Lemma.
- Strien, P.J. van (1984). *Naar de verwetenschappelijking van de praktijk*. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 23, 162-180.
- Strien, P.J. van (1986). *Praktijk als wetenschap: methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.

- Stromquist, N.P. (2002). Education as a Means for Empowering Women. In J.Parpart, S.Rai & K.Staudt (Eds.), *Rethinking Empowerment: Gender and Development in a Global/Local World* (pag. 22-38). London: Routledge.
- Swet, J. van, Ponte, P. & Smit, B. (Eds.).(2007). *Postgraduate Programmes as Platform: a Research-led Approach*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Swet, J. van, Huijgevoort, H. van, Cornelissen, F., Kienhuis, J., Smeets, K. & Vloet, K. (2008). *Bouwen aan een opleiding als platform: interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Taborsky, O. (1992). *Loopbaan in balans*. Tilburg: Academie Mens Arbeid.
- Tavecchio, L. (2008). HBO onderzoek: een outreachende benadering. Presentatie Conferentie 'Being There', Utrecht, 15 mei 2008.
- Teurlings, C., & Neut, I. van der (2007). *Op zoek naar verbindingen van opleiden, professionaliseren en schoolontwikkeling*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Teurlings, C., & Vermeulen, M.(2004). Inleiding: leren in veranderende schoolorganisaties. In C.Teurlings & M. Vermeulen (red.), *Leren in veranderende schoolorganisaties* (pag. 5-18), MESO focus, 54. Deventer: Kluwer.
- Teurlings, C., Vermeulen, M., & Koppens, J. (2004). Epiloog: naar een integrale benadering van leren in veranderende schoolorganisaties. In C.Teurlings & M. Vermeulen (red.), *Leren in veranderende schoolorganisaties* (pag. 116-126), MESO focus, 54, Deventer: Kluwer.
- Teurlings, C., Vermeulen, M., & Wiersma, H. (2004). Werken aan onderwijsvernieuwing: implicaties voor personeelsbeleid. In C.Teurlings & M. Vermeulen (red.), *Leren in veranderende schoolorganisaties* (pag. 57-69), MESO focus, 54, Deventer: Kluwer.
- Thich Nhat Hanh (2002). *Geen dood en geen vrees: bemoediging en wijsheid voor de levenden*. Utrecht: Kosmos-Z&K Uitgevers B.V., Servire.
- Thuis, P. (2007). *Toegepaste Organisationskunde*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Tichy, N.M (1983). *Managing Strategic Change: Technical, Political and Cultural Dynamics*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Tien, H.S. (2007). Practice and Research in Career Counselling and Development -2005, *The Career Development Quarterly*, 56, 2, 2007, 98-140.
- Tillema, H.H. (red.). (1996). *Development Centers: ontwikkelen van competenties in organisatie*. Deventer: Kluwer Bedrijfswetenschappen.
- Tillema, H. (2004). *Assessment van competenties: van beoordelen naar ontwikkelen*. Deventer: Kluwer.
- Tuunter, H. e.a.(2005). *Biloba: naar een gemeenschappelijke visie op studieloopbaanbegeleiding*. Notitie voor Fontysmedewerkers. Eindhoven: Fontys.
- Twisk, Th.F., Daniels, J.J.M.C., & Bolweg, J.F. (1999). *Competenties van leraren: een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs*. Utrecht: Berenschot.
- Veerman, J.W., & Yperen, T. van (2006). *Meer zicht op effectiviteit in de jeugdzorg*. Eindverslag van het project 'Zicht op Effectiviteit', Nederlands Jeugdinstituut, Utrecht/ Nijmegen: Praktikon.
- Veerman, J.W., Damen, H., & Brink, L.T. (2000). *Een werkmodel voor evaluatieonderzoek in de jeugdzorg*. Nijmegen: Academisch Centrum/Praktikon: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Veldhoven, M. van, & Notelaers G. (2001). *Werkstress*. In M.van Veldhoven (red.), *Te moe voor het paradijs. Werkstress: tussen weten en doen* (pag. 21-30). Leuven/Leusden: Acco.

- Verbiest, E. (red.). (2008). Scholen duurzaam ontwikkelen: bouwen aan professionele leergemeenschappen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E., & Timmermans, M. (2008). Ontwikkeling van professionele leergemeenschappen: wat en hoe? In J. Fanchamps, J. Gardeniers & F. Smulders (red.), *Leren in het Beroepsonderwijs* (pag. 57-70). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbraak, N. (2002). *Idealisme in learning communities*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Verbraak, N. (2007). *Idealisme in learning communities: een kwaliteitsstrategie*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Verburg, R., & Hartog, D. den (2008). *De kern van HRM*. Amsterdam: SWP uitg.
- Verdonschot, S.G.M. (2007). Reflectie op het werk om leren te bevorderen. In A. Grotendorst e.a. (red.), *Verleiden tot leren in het werk* (pag. 67-79). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Verloop, N., & Lowyck, J. (red.). (2003). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Veugeliers, W., & O'Hair, M.J. (Eds.). (2005). *Network Learning for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Veugeliers, W., & Suransky, C. (2006). Levensloop en educatie. In J. Dohmen & F. de Lange (red.), *Moderne levens lopen niet vanzelf* (pag. 167-180). Amsterdam: Uitg. SWP, Humanistic University Press;
- Vlaams-Brabantse ATB-netwerk (2004). *Persoonlijk loopbaanplan: een VESOC-project juni 2002 – juni 2004*.
- Vloeberghs, D. (1994). *Human Resource Management: visie, strategieën en toepassingen*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Vloet, K. (2008). Loopbaanleren en professionele identiteit van leraren: verhalen in dialoog. In M. Kuijpers & F.Meijers (red.), *Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs* (pag. 107-126). Antwerpen/Apeldoorn: Garant Educatief-Fontys OSO.
- Vloet, K., & Huijgevoort, H. (2006). Ontwikkeling van het loopbaanverhaal van professionals in het onderwijs. In H. Huijgevoort, D. Admiraal & K. Vloet (red.), *Zelfkennis in loopbaanontwikkeling* (pag. 51-62). Antwerpen/Apeldoorn: Fontys OSO & Garant uitgevers.
- Weggeman, M. (1995). *Collectieve Ambitie Ontwikkeling*. Tilburg: University Press.
- Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: de praktijk*. Schiedam: Scriptum Management.
- Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Scriptum Management.
- Wely, P. van (2002). *Organisatiecultuur: een handleiding voor het succesvol veranderen van een organisatie*. Utrecht: Lemma.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wentink, T. (2007). *Kwaliteitsmanagement, bedrijfsvoering en organisatie ontwikkeling*. Amsterdam: Boom Academic.
- Werkman, R.A. (2006). *Werelden van verschil: hoe actoren in organisaties vraagstukken in veranderprocessen hanteren en creëren*. Rotterdam: Optima Grafische Communicatie.
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse: uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Wierdsma, A.F.M., & Swieringa, J. (2003). *Lerend organiseren: als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Wiersma, H., Mooren, A. van de, & Vermeulen, M. (2002). *Ontwikkeling medewerkers, ontwikkeling schoolorganisatie: loopbaanontwikkelingsbeleid in de*

- praktijk. Tilburg: IVA.
- Wijk, J. van (2004). Competentietraining Management. Amsterdam: Boom.
 - Worley, C.G., & Feyerham, A.E. (2003). Reflections on the future of Organizational Development. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39, (1), 97-115.
 - Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (vol. 5, third edit.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, Applied Social Research Method Series.
 - Young, R.A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructivism in the Career Field. *Journal of Vocational Behaviour*, 64, (3), 373-388.
 - Young, R.A., & Vallach, L. (2004). The construction of career through goal-oriented action. *Journal of Vocational Behaviour*, 64, (3), 499-514.
 - Yperen, T.A. van, & Veerman, J.W. (red.). (2006). *Zicht op effectiviteit: bronnenboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Utrecht/ Nijmegen: NIZW/ Praktikon.
 - Yperen, T. van, & Veerman, J.W. (red.). (2008). *Zicht op effectiviteit: handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.

www.actor.nl

www.aob.nl

www.apbs.org

www.hbo-raad.nl

www.lerarenweb.nl

www.minocw.nl

www.wet-bio.nl

www.uvt.nl/diensten/lis/instructie/apa.pdf

15

15. Bijlagen

Bijlage 6.1. Takenpakket en omschrijvingen 'essentiële situaties' van het management

Takenclusters	Taken	Essentiële Situatie	Aanpak	(Gewenste) Resultaten	Reflectie (missie/visie)	Competenties
I In- en extern Netwerken Alleen binnenschoolse relaties beschreven. Externe relaties zijn geplaatst onder relatiebehoud.	Intern: Management onderling Alle hoofdgroepen medewerkers, ouders, leerlingen. (zie overlegoverzicht) Medewerkers instituut Saltho: Sterk in werk PI Rietlanden Etc Extern: Gemeenten Instanties hulpverlening Onderwijsorganisaties Inspectie Vervoer etc. Scholen	Beleidsvormend managementoverleg	Bespreken nota (volgsysteem) zoals opgesteld door collega's/werkgroep: presentatie en tijdspad. Voorbereiden, vragen stellen, oordelen, instemmen en afstemmen van tijdspad en praktische weg van invoering. Consequenties van invoering overzien. Toetsen op haalbaarheid: inhoud, tijdspad, presentatie naar team. Draagvlak beoordelen: voldoet systeem aan verwachtingen?	Gedragen beslissing als stap in een beleidsvormend proces.	Management zet in op het aansturen van ontwikkelingsprocessen. Toetsing ontwikkelingen aan geformuleerde criteria: <ul style="list-style-type: none"> • Koersplan • Eisen inspectie • Eisen kwaliteit (vooral door algemeen directeur) Toetsing interne haalbaarheid door afdelingsdirectie. Het toetsen aan criteria is een centrale directierol. Proces is goed verlopen, er ligt een goed beleidsdocument	Onderhandelen Overtuigingskracht Analyseren Oordelen Visie Beslissen Plannen en organiseren (inzicht in consequenties)
	II Relatiebehoud	Overleg van personeelsfunctionarissen. School heeft een personeelsfunctionaris benoemd. Het overleg is tot stand gekomen uit de behoefte aan feedback van collegae.	Beslissing tot verbreding Aanschrijven collegae regio Uitnodigen Informatie geven Onderwerpen kiezen Frequentie bepalen Taakverdeling Locatie etc.	Veel respons Netwerk breidt zich nog uit.	Netwerk past binnen de profilering van de school: initiatief nemen, koploper zijn. Gerichtheid op 'buiten'.	Contactuele vaardigheid Onderhandelen Zelfstandig handelen Visie Samenwerken Resultaatgericht handelen Marktgericht handelen (Ondernemen)

III Overleggen	Overleg is een kerntaak voor management. Per functie wisselend. Algemeen directeur overlegt m.n. met portefeuillehouders. Afdelingsdirecteuren met leerkrachten en OOP.	Werkoverleg: overleg met een collega die een lespakket ontwikkelt, integratie en ombouwen pakket.	Aansturen: voortgang bespreken, verloop van taken. Deelgebieden uit elkaar gehaald en deze nagegaan: Wat is huidige, wat gewenst? Hoe verder? Relatie positief houden. Zorgen dat leerkracht positief kan blijven functioneren. Actief meedenken in houding en richten op gezamenlijk resultaat. (gemeenschappelijk maken van situatie) Luisteren, vragen stellen, ruimte creëren.	Collega extra motivatie om tot resultaat te komen. Manager blij met relatiebehoud en resultaat. Enthousiast door de wijze waarop collega de taak heeft aangepakt		Gedifferentieerd aansturen (van groepen binnen de school) Contactuele vaardigheid Mondeling communiceren Overtuigingskracht m.n. sturend vermogen (aangeven nieuwe wegen) Inlevingsvermogen Coachen Analyseren Oordelen Visie Beslissen Opm.: Visie gezien als basis voor toetsing Inlevingsvermogen als proces van analyseren, oordelen en gedifferentieerd aansturen.
IV Professionele Loopbaanontwikkeling	Deskundigheid op peil houden bijv. strategisch denken, Congresen, literatuur. Beleidsontwikkeling m.b.t. kinderen, ouders, financiën, personeel etc. Deskundigheid is zeer breed (strategisch tot operationeel management)	Strategische keuzes n.a.v. aangekondigd beleid: LUMPSUM Namens 3 scholen volgen van beleid en deelnemen aan een pilot. Mee opzetten pilot. Terugkoppelen naar participanten Voorbereidingen treffen plan van aanpak.	Bijeenkomst volgen Informatie opnemen Aantekeningen, verslag maken voor collegae. Beoordelen hoe pilot kan worden opgezet (geld, personeel) Eigen positie bepalen (mandaat regelen) Kansen voor de school inschatten. Inlezen Nulmeting (te doen)	Nulmeting Gevoel zeker te zijn Voldoende voorbereiding Alles wordt doorgegeven.	Niet alle bijeenkomsten bijgewoond, wel met cursusmap ingehaald. Volgen is onvoldoende: pilot past bij de school als koploper en proactief beleid.	Vakinhoudelijke kennis (portefeuille) Contactuele vaardigheid Innoveren (meedenken in proces) Zelfstandig handelen Samenwerken Resultaatgericht handelen Organisatiebewustzijn Opm.: competenties zijn gericht op het oppakken van ontwikkelingen. In hoeverre speelt de eigen professionele loopbaanontwikkeling?

<p>V Leidinggeven aan</p>	<p>Sturen: zodat personeel prettig werkt: voorwaarden scheppend, resultaatgericht. Problemen oplossen Vergadering leiden Inhoudelijke processen (lijnen) uitzetten. Conflicten oplossen: luisteren en beslissen.</p>	<p>Conflictsituatie oplossen: (opm. komt enkele keren voor en dan komt het er ook op aan!) Leerling wordt geplaatst (crisisplaatsing in leefgroep). Er blijkt een meervoudige problematiek die vragen oproept bij de plaatsing op de school. De klas is ook vol. In deze situatie is sprake van plaatsingsregels en meer-voudige interpretatie hiervan. Tegengestelde belangen. Formele taak: Zorgen voor optimale plaatsing van nieuwe leerlingen. Gezien de situatie wordt hierbij morele druk ervaren. (politiek spel) Ervaren taak: <ul style="list-style-type: none"> • zo zuiver mogelijk houden van samenstelling klassen (belang school) • voldoen aan belang leerling • voldoen aan belang personeel • voldoen aan belang ouders Hoe kom ik zo zuiver mogelijk tot beslissing, rekening houdend met de situatie en het effect van een precedent op langere termijn.</p>	<p>Situatie in kaart brengen middels gesprekken. Overleg met leerkracht i.v.m. de klas, rapportage, betrokkenheid leerlingen. Memo naar zorg en alg. directeur: zo breed mogelijk informeren van betrokkenen. Samenvatten van bevindingen. Probleem verwoorden in relatie tot bestaande afspraken. Advies vragen. Bilateraal overleg betrekken. Beslissen. Zoeken van een alternatief i.v.m. negatieve plaatsingsbeslissing.</p>	<p>Er wordt een alternatief gezocht om tegemoet te komen aan de vraag van de leerling. Kaders zijn verduidelijkt. Wat kan wel, wat kan niet.</p>	<p>Kennisgemaakt met het idee 'observatie-plaats' binnen de zorg. School kent hiervoor geen vorm en wordt tot plaatsing verplicht.</p>	<p>Klantgericht handelen Mondeling communiceren Inlevingsvermogen Accuraat handelen (procedureel zuiver) Analyseren Zelfstandig handelen Omggaan met stress Beslissen Problemen oplossen Samenwerken Verantwoordelijkheidsgevoel Grenzen stellen</p>
----------------------------------	--	---	--	--	--	--

VI Innoveren	Koersplan geldt als leidraad voor innovatie. Taken op gebied van: Wet- regelgeving Volgssysteem Methodes Symposia Algemeen: samenhang en verstaanbaarheid voor medewerkers.	Beleidsontwikkeling bijv. REC vertalen naar de school.	Communicatie naar medewerkers. Moment is van belang. Er ontstaat geleidelijk een beeld van consequenties, aanvankelijk vaag en ver van de werkvloer. Informatie geleidelijk geven, mondeling en schriftelijk. (opm.: proces, m.n. informatie-management) Aanstellen coördinator als inhoudelijk deskundige. Implementatie: afspraken binnen raamwerk. (echte implementatie en onderwijs-ontwikkeling moet nog starten)	Inhoudelijk deskundige heeft vertrouwen medewerkers. Er is bij management 'rust' m.b.t. de vernieuwing: goed geïnformeerd en betrokken. Draagvlak gecreëerd: openheid, informatie, aangeven wat onduidelijk is.	Management heeft als belangrijke taak het inzetten van functionarissen binnen dit proces en de waarde van de ontwikkeling naar voren brengen.	Contactuele vaardigheid, mondeling communiceren Overtuigingskracht, sturende vermogen Plannen en organiseren Organisatiebewustzijn Gedifferentieerd aansturen (wat betekenen) Visie Samenwerken
VII Ontwerpen	Volgssysteem Sterk in werk Dienstencentrum Clientenbureau (gemeenschappelijk loket)	Inrichten van een dienstencentrum, binnen de school in samenwerking met instituut. Doel: vraaggestuurde begeleiding van de leerlingen.	Beleidsnotitie schrijven: verstarung losweken, afstemming tussen onderwijs en zorg. Modelbeschrijving Presentatie Invulling medewerkers Routing voor aanvragen Terugkoppeling Bewaking procedures en kwaliteit. Aanstellen coördinator	Proces is opgepakt en georganiseerd. Ieder ervaart de winst, er is snel resultaat. Leidinggevenden hebben completer overzicht over de geboden ondersteuning.	In de visie van de school staat de leerkracht m.b.t. de begeleiding van de leerling centraal. Het dienstencentrum werkt hierbij ondersteunend.	Contactuele vaardigheid/ mondeling communiceren Overtuigingskracht Analyseren Visie Plannen en organiseren Resultaatgericht handelen Organisatiebewustzijn Toevoeging: Marktgericht en ondernemen, 'antenne voor beleid'.

VIII Organiseren, plannen	School werkt met een jaarplanning / weekkalender als raamwerk.	Elke week is er een managementoverleg. De planning dient als controle instrument en is basis voor de taakverdeling. Deze vaste structuur wordt zeer consequent gevolgd.	Handelingen zijn benoemd en vormgegeven in blokken van activiteiten, aan tijd gekoppeld. Elke week aanspreken Onderdelen worden 'bewaard' Organisatorisch voorwaardelijk orde gebracht.	Jaarplanning biedt rust, plannmatig werken.		Regulatieve aanpak: plannen, organiseren, bijstellen Contactuele vaardigheid Accuraat handelen Analyseren Plannen en organiseren Verantwoordelijkheidsgevoel
IX Uitvoeren van taken	Taakuitvoering is gekoppeld aan de jaarplanning en bevat een breed scala aan activiteiten (dagorde) Binnen de planning voert ieder eigen taken uit: <ul style="list-style-type: none"> • klassensamenstelling • bemensing • oudergesprekken • etc. 	Dagorde beheersbaar houden Moelijk een kritische situatie aan te geven. Kern is: omgaan met onvoorspelbare. Waar de planning rust geeft, zorgt de dagelijkse gang van zaken voor voortdurende onvoorspelbaarheid.	Ziekmeldingen Briefing Postverwerking Overlegvormen Afwikkelen conflicten Externe contacten Afstemming instituut Ouders Aansturen medewerkers Bestellingen Bezoek ontvangen Financiën beheren Voeling houden met team en individuele leerkrachten.			Gedifferentieerd aansturen Mondeling communiceren Inlevingsvermogen Flexibiliteit Omgaan met stress Problemen oplossen Resultaatgericht handelen Organisatiebewustzijn
X Coachen	Belangrijkste taken: Enthousiasmeren, stimuleren, motiveren Met medewerkers omgaan zodat ze: Zich scholen Vertrouwd voelen, bij je terecht kunnen Prettig voelen	Individuele relatie met mensen onderhouden	Mensen kennen: belangstelling tonen Lichaamstaal tijdens briefing Attent zijn op signalen Complementen geven Ruimte scheppen Aanspreken Respect tonen Duidelijkheid in verwachtingen Als klankbord functioneren			Gedifferentieerd aansturen Mondeling communiceren Overtuigingskracht Inlevingsvermogen Analyseren Flexibiliteit Zelfreflectie Beslissen (coach beslist)

Overall Competentimatrix Michaëlschool Boxtel april 2002

Competenties	Takenclusters:	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Freq.
1.	Didactische vaardigheid											
2.	Gedifferentieerd aansturen*			x			x			x	x	4
3.	Aansturen groepsprocessen											
4.	Vakinhoudelijke deskundigheid (gericht op leerproces)				x							1
5.	Regulatieve aanpak								x			1
6.	Klantgericht handelen					x						1
7.	Contactuele vaardigheid		x	x	x		x	x	x			6
8.	Mondeling communiceren			x		x	x	x		x	x	6
9.	Schriftelijk communiceren											
10.	Onderhandelen	x	x									2
11.	Overtuigingskracht, sturend vermogen	x		x			x	x			x	5
12.	Inlevingsvermogen			x		x				x	x	4
13.	Coachen			x								1
14.	Accuraat handelen					x			x			2
15.	Analyseren*	x		x		x		x	x		x	6
16.	Flexibiliteit									x	x	2
17.	Innoveren				x							1
18.	Zelfreflectie										x	1
19.	Zelfstandig handelen		x		x	x						3
20.	Oordelen	x		x								2
21.	Omgaan met stress					x				x		2
22.	Multimediale vaardigheden											
23.	V/sie	x	x	x			x	x				5
24.	Beslissen	x		x		x					x	4
25.	Problemen oplossen					x				x		2
26.	Plannen en organiseren	x					x	x	x			4

Overlappend in de drie inschattingen zijn de competenties:

- 2: Gedifferentieerd aansturen (van groepen binnen de school)
 7 / 8: Contactuele vaardigheid / mondeling communiceren

Overlap kerncompetenties, subjectieve inschatting en frequentieverdeling:

Kerncompetentie organisatie	Subjectieve inschatting	Frequentieverdeling
Contactuele vaardigheid / mondeling communiceren	Contactuele vaardigheid / mondeling communiceren	Contactuele vaardigheid / mondeling communiceren
Gedifferentieerd aansturen*	Gedifferentieerd aansturen (van groepen binnen de school)	Gedifferentieerd aansturen (van groepen binnen de school)
	Overtuigingskracht, sturend vermogen	Overtuigingskracht, sturend vermogen
	Analyseren	Analyseren
	Visie	Visie
		Inlevingsvermogen
		Beslissen
		Plannen en organiseren
Samenwerken		Samenwerken
		Resultaatgericht werken
		Organisatiebewustzijn
Flexibiliteit		
Regulatieve aanpak		
Verantwoordelijkheidsgevoel		

Het belang van visie wordt bepaald doordat dit de basis vormt voor toetsing van beleidsplannen en uitwerkingen.

Inlevingsvermogen maakt onderdeel uit van het proces van analyseren, oordelen en gedifferentieerd aansturen.

De onder het takencoluster professionele loopbaanontwikkeling zijn gericht op het oppakken van ontwikkelingen. Aspecten van eigen professionele loopbaanontwikkeling maken hiervan wel onderdeel uit, maar blijven wat op de achtergrond.

*De competentie gedifferentieerd aansturen wordt voor het management opgevat als het gedifferentieerd aansturen van deelgroepen binnen de school.

Als een van de belangrijkste zaken voor het management wordt genoemd: 'de antenne voor beleid'. Het management is gericht op nieuwe ontwikkelingen en wil hierin een voortrekkersrol vervullen. Dit komt tot uiting in de competentie: marktgericht werken en ondernemen.

Het taakcluster coachen levert een discussie op m.b.t. de invulling van de competentie beslissen. Dit wordt ingegeven door de vergelijking met de rol van de coach binnen de sport die beslist over de inzet van sporters.

Er liggen nuances in het competentieprofiel voor de algemeen directeur en de afdelingsdirecteuren. Bij de afdelingsdirecteuren speelt het directe handelen (operationeel management) een sterke rol. Voor de algemeen directeur staat het strategisch management op de voorgrond.

Bijlage 6.2. Evaluatieverslag Competentieproject Michaelschool 2001/2002

Geef m.b.v. onderstaande symbolen je waardering voor de onderdelen: inhoud, proces en product en geef daarbij s.v.p. een korte toelichting

- ++ zeer tevreden, prima bruikbaar (5)
- + tevreden, ruim voldoende tot goed bruikbaar (4)
- ± redelijk tevreden, lijkt bruikbaar (3)
- minder tevreden, de vraag of het bruikbaar is (gerede twijfel) (2)
- ontevreden, niet bruikbaar (1)

Mate van tevredenheid over bruikbaarheid van	Score	Toelichting
Inhoud	Gem.	
1. het werken met takenclusters	4,6	Duidelijk geworden wat er allemaal van een leerkracht verwacht wordt. Goed om zo met elkaar na te denken. Nu elkaar daarop aanspreken, is nog niet voor iedereen duidelijk.
2. gemaakte STARR analyses	4,6	duidelijk
3. gehanteerde competentielijst	4,4	
4. kerncompetentielijst	4,6	Termen zijn duidelijk: nu zorgen dat iedereen hetzelfde beeld heeft en dezelfde termen op dezelfde manier hanteert. Is voorwaarde om ermee te kunnen werken.
Product		
I. ontwikkelde competentieprofiel	4,2	Prima als beginpunt, goede competenties om mee te beginnen als voorwaarde voor verdere samenwerking
II. kerncompetentieprofiel Michael-school	4,6	Heel belangrijk
Proces		
1. Vaststellen doelen competentieproject in management team		Deze vraag vond men moeilijk te beantwoorden
2. Doorspreken missie, visie, doelen comp. project door MT en projectgroep	4	Het totale beeld is positief
3. overleg rond opzet comp. projectgroep eerste verkenning dmv oefening	4,5	Totale beeld is (zeer) positief
4. vervolgoverleg met discussie in projectgroep over kerncompetenties Michaelschool	4,9	Goed uitgespit
5. workshop mbt invullen STARR schema's	4,5	Goed onderbouwd
6. workshop rond het kiezen van competenties obv STARR	4	Wel duidelijk geworden wat de bedoeling was, maar moeilijk om te doen
7. slotoverleg: terugkoppeling gegevens	4	Terugkoppeling naar de werkgroepen is voldoende, nu nog naar alle teamleden
8. Tijdstip	3	Liever op 4 woensdagmiddagen en dichter op elkaar
9. Benodigde tijd	3	Erg tijdrovend traject

Nadeel was dat deze evaluatievragenlijst door omstandigheden over de grote vakantie is getild waardoor het voor mensen soms weer erg lastig terughalen was.

Dit geeft aan hoe belangrijk het is om bij dit soort projecten alles in overzichtelijke termijnen te doen en ermee aan de slag te blijven, omdat het anders door de hectiek van alledag kan wegglijpen. De verdere implementatie bij de overige medewerkers verdient de nodige aandacht, waarbij het aanbeveling verdient om de huidige deelnemers hierbij te betrekken.

**Bijlage 6.3. Evaluatie Competentie Ontwikkelings Plan
gesprek Michaëlschool 2004/2005**

Naam*: er is inmiddels met 17 medewerkers een COP gesprek gevoerd
Functie: van klasse assistent, groeps/vakleerkracht tot coördinator
School: St. Michaëlschool afdeling/team:

Hoe lang bent u werkzaam bij deze afdeling/dit team?	Gem. 7 jaar (0,5-26)	
Hoe lang bent u werkzaam in deze functie?	Gem. 7 jaar (3-26)	
Heeft u in meegedaan aan het opstellen van het competentieprofiel?	10 ja	7 nee
Was U aanwezig bij de presentatie van het competentieproject St.Michaëlschool	15 ja	2 nee
Wanneer heeft u voor het laatst een functioneringsgesprek gehad?	Variërend van '94-'03	
Was u tevreden over het functioneringsgesprek?	12 ja(80%) 3 nee(20%)	

***Als u anoniem wilt blijven dan hoeft u uw naam niet in te vullen.**

Vragenlijst Competentieontwikkelingsgesprek (medewerker)

1= volledig mee oneens	1	2	3	4	5
2= oneens	Oneens			Eens	
3= niet mee eens/niet mee oneens					
4= eens					
5= volledig mee eens					

Randvoorwaarden

1. Ik ben op de hoogte van de doelen van competentie management.	0	1	2	9	5
2. Ik ben op de hoogte van de missie/visie van de St. Michaël school	0	1	2	8	6
3. Ik ben op de hoogte van de concrete uitwerking van demissie/visie van de afdeling/het team waar ik werkzaam ben.	0	1	6	8	2
4. Ik ben bereid zelf verantwoordelijkheid te nemen in mijn persoonlijke ontwikkeling.	0	0	2	8	7
5. De cultuur binnen de school, afdeling/team wordt gekenmerkt door een lerende, flexibele instelling.	1	2	7	6	1
6. Ik word door mijn collega's aangesproken op mijn gedrag.	1	3	6	6	1
7. Ik spreek zelf collega's aan op hun gedrag.	0	2	6	8	1
8. Ik word door mijn leidinggevende aangesproken op mijn gedrag.	0	5	3	6	3

Opmerkingen:

- Er wordt 2 x aangegeven dat het aanspreken op gedrag wel verbeterd kan worden (6,7 en 8)
- Communicatie mag opener en professioneler

Conclusies:

- De meerderheid is op de hoogte van de doelen van competentie management
- De meerderheid is op de hoogte van de missie en de visie van de school
- Concrete uitwerkingen van de missie en visie is nog niet voor iedereen even duidelijk
- De meerderheid is bereid zelf verantwoordelijkheid te nemen voor de persoonlijke ontwikkeling
- Qua cultuur vindt men dat de school wel op weg is naar een lerende, flexibele instelling, maar het verdient zeker nog aandacht
- Het elkaar aanspreken op gedrag gebeurt wel, maar blijft punt van

- aandacht, kan beter
- Leidinggevenden mogen nadrukkelijker medewerkers aanspreken op gedrag

Voorbereiding op het COP-gesprek

9. Hoeveel tijd heeft u besteed aan de voorbereiding? Niet (), 1/2(1), 3/4(1), 1(5), 2(4) en 2 1/2(5) uur
10. Ik heb achteraf gezien voldoende tijd genomen voor mijn voorbereiding. 1 1 2 5 8
11. Ik heb voldoende informatie gekregen voor een goede voorbereiding voor het COP-gesprek. 1 4 1 6 6
12. Ik heb voldoende informatie ontvangen om me te kunnen voorbereiden. 0 2 0 10 5

Conclusies:

- De meeste gesprekken kosten tussen 1 en 2,5 uur tijd
- Qua voorbereiding geeft men aan ruim voldoende tijd te hebben genomen
- De informatie ter voorbereiding op het COP gesprek vond men ruim voldoende tot goed

COP-gesprek

13. Hoe lang heeft het gesprek geduurd? 1/2(), 1 1/4(4), 1 1/2(10), 2(1) en 2 1/2(1) uur
14. Het doel van het COP-gesprek is duidelijk. 0 1 3 7 6
15. Mijn competentieprofiel is herkenbaar. 0 1 4 11 1
16. Tijdens het COP-gesprek is gebruik gemaakt van de STARR-methodiek: Situatie, Taak, Actie, Resultaat en Reflectie 0 1 1 4 11
17. Tijdens het COP-gesprek is een aanzet gegeven tot een COP. (Competentie Ontwikkelings Plan). 1 0 4 8 4
18. Het COP dat ik heb opgesteld is SMART gedefinieerd: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdsgebonden. 0 1 4 9 3
19. In het COP-gesprek is rekening gehouden met mijn werkstijl/leerstijl. 1 0 4 6 6
20. De ontwikkeltips zijn bruikbaar voor mijn persoonlijke ontwikkeling. 0 1 5 6 5
21. Ik ben tevreden over de manier waarop ik ondersteund word in het uitvoeren van mijn COP. 0 0 4 6 4
22. Er is een vervolgspraak gemaakt tussen mij en de leidinggevende. 11 ja(65%) 6 nee(35%)

Opmerkingen:

- teveel tijd tussen de uitleg en het gesprek: het leeft niet echt in de organisatie

Conclusies:

- De meeste COP gesprekken duurden 1,5 uur
- Het doel van het COP gesprek is duidelijk
- Het competentieprofiel is herkenbaar
- De STARR analyse methodiek is vaak toegepast
- Er is in de meeste gevallen wel een aanzet gegeven tot een COP
- Het COP is aardig SMART geformuleerd, maar blijft wel aandacht vergen
- De leer/werkstijl is wel meegenomen in het COP gesprek, maar aandacht hiervoor blijft nodig
- Over het algemeen zijn de ontwikkeltips wel bruikbaar, maar zijn nog voor verbetering vatbaar
- De meerderheid is tevreden over de ondersteuning bij de uitvoering van het COP, ook dit blijft een punt van aandacht
- Het percentage waarbij geen vervolgspraken zijn gemaakt is relatief hoog

Evaluatie van het COP-gesprek

23. Het spreken over ontwikkeling in termen van competenties en talenten heeft mij geholpen bij denken over mijn persoonlijke ontwikkeling. 0 1 1 9 6
24. Tijdens het COP-gesprek was er sprake van gelijkwaardigheid. 0 0 1 7 9
25. Tijdens het COP-gesprek was er sprake van een vertrouwelijke sfeer. 0 0 0 7 10
26. Ik heb het COP-gesprek ervaren als een meerwaarde ten opzichte van het functioneringsgesprek. 1 2 7 3 4

Opmerkingen:

- de vraag is of je op 50 jarige leeftijd nog wel kunt veranderen? Wat kun je binnen de organisatie als je weet waar je sterke en zwakke kanten liggen? Zijn zwakke competenties nog wel te ontwikkelen? Moet je dit wel willen?
- COP gesprek naast het functioneringsgesprek, niet als vervanging

Conclusies:

- De COP gesprekken blijken zinvol om medewerkers na te laten denken over hun persoonlijke ontwikkeling
- Men voelt zich gelijkwaardig behandeld
- Er was vertrouwen
- De meerwaarde van het COP gesprek boven het functioneringsgesprek wordt niet zo ervaren.

Bijlage 7.1. Evaluatieverslag Revitaliteitstraject

1. Inleiding

1.1. Aanleiding traject

Het Loopbaancentrum personeel van Fontys Hogescholen wil, als onderdeel van het Extra Attention Project (EAP), in haar aanbod een revitaliseringstraining voor medewerkers van Fontys, die om diverse redenen niet meer productief zijn. Aan Fontys Trefpunt Training en Advies van Fontys Personeel en Arbeid is gevraagd om de training te ontwikkelen en uit te voeren.

1.2. Doel evaluatie

Onderzoeken of de doelstellingen worden gehaald en zonodig aanpassingen maken. Daarbij alle aspecten, zoals methodiek, programma, individuele coaching, organisatie etc. en onderlinge samenhang betrekken.

1.3. Indeling evaluatie

In hoofdstuk 2 een korte beschrijving van de onderliggende methodiek, het programma, zoals dat van tevoren is beschreven, de opzet van de individuele coaching en de organisatie van het traject.

In hoofdstuk 3 de gegevens van de groepen die tot nu toe hebben gedraaid.

In hoofdstuk 4 de bevindingen van de betrokken actoren.

In hoofdstuk 5 aanbevelingen.

2. Revitaliteitstraject

2.1. Doel traject, zoals vermeld in de offerte

De doelstelling van de training is:

De deelnemers aan de training worden zich bewust van hun eigen loopbaanontwikkelingsproces, (her)vinden hun vitaliteit en werken aan de doelstellingen zoals die in het plan van het EAP staan vermeld.

Subdoelen:

- deelnemers krijgen meer invloed op de eigen situatie;
- deelnemers bepalen wat de betekenis is van het arbeidsproces in hun leven en welke plaats zij daarin willen (her)nemen
- deelnemers komen in beweging, bepalen de eigen richting en voeren plan van aanpak uit.

2.2. Visie ontwikkelingen rond loopbaanbegeleiding

Historisch perspectief

Pas sinds de twintigste eeuw is er sprake van loopbanen en loopbaanbegeleiding doordat de industriële revolutie leidde tot een complexer arbeidsbestel waarin verdergaande uitsplitsing van beroepen en functies nodig was. De voorbereiding om als vakbekwame werker aan de slag te kunnen, werd geleidelijk aan steeds langer, het aantal mogelijke opleidingen steeds groter en diverser.

Het opleidingsniveau steeg ook gaandeweg.

Omdat de afstand tussen opleiding en arbeid ook steeds groter werd, was het moeilijker om een realistische inschatting te maken van wat men van het werk in die uiteenlopende beroepen en functies kon verwachten: men kreeg steeds minder zicht op die beroepsarbeid.

Hierdoor ontstond er behoefte aan deskundige dienstverleners om dit zoekproces te begeleiden.

Ging het aanvankelijk vooral om het matchen van het individu aan de openstaande vacature, met het accent op de aanwezige kwaliteiten: het juiste dekseltje op het passende potje vinden, gaandeweg ging men loopbaanbegeleiding veel meer ontwikkelingspsychologisch en leerpsychologisch benaderen.

Een loopbaan was niet langer beperkt tot een eenmalige keuze, maar werd steeds meer opgevat als een continue leerproces, waarin de verschillende levensfasen een rol speelden. Door het benadrukken van de diverse keuzemomenten en invloeden van mensen zelf, maar ook die van de omgeving of de situatie, kwam ook de hele manier van beslissende keuzes maken, als specifieke aanpak in de loopbaanbegeleiding centraal te staan. (Arbeids)Identiteitontwikkeling, zelfconcept

of zelfbeeld, mate van zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid tegenover het bepaald worden, waren hierbij de hot items. Zoeken naar balans tussen de eigen doelstellingen en belangen en die van anderen, of van de organisatie of maatschappij.

In termen van leerprocessen werd steeds meer gesproken over het verwerven van de benodigde (loopbaan)competenties.

Uiteraard lokte deze vooral individugerichte loopbaanbenadering als tegenreactie een meer sociologische kijk op loopbanen uit, waarin de sociaal maatschappelijke en economische invloeden uitgebreid onderzocht werden. Onderzoek naar de samenhang tussen sociale achtergrond en schoolloopbanen, onderzoek naar culturele verschillen, leidden tot specifieke begeleiding met oog voor diversiteit.

Vanaf de zeventiger jaren van de twintigste eeuw was er sprake van een overgang van industriële naar postindustriële of postmoderne samenleving, waarin de enorme toestroom van informatie-technologie, het belang van kennis en innovatie, maar ook veranderende waarden en normen centraal staan, werd steeds duidelijker dat mensen moeten leren om zelf ondernemer te worden van hun loopbaan.

De loopbaan opgevat als levensproject, waarin mensen hun loopbaan willen sturen, beheersen en controleren. De noodzaak om zich goed te informeren over de arbeidsmarkt, over de eisen die arbeid in een gegeven context stelt, over de mogelijkheden, maar vooral ook de onmogelijkheden, werd steeds pregnanter. Maar daaraan gekoppeld ook de noodzaak om zichzelf goed te leren kennen, zich bewust te zijn van de eigen kennis, inzicht, vaardigheden, persoonlijke kwaliteiten, maar ook de eigen visie, eigen waarden en normen, het besef van de plek die, al dan niet betaalde, arbeid in de levensloop inneemt en hierover te communiceren. De onderlinge communicatie vindt voor een belangrijk deel plaats in informele netwerkcontacten waarin het individu zicht probeert te krijgen op kansen om te werken: projecten, vacatures, opdrachten en zich temidden van die netwerkcontacten profileert. Loopbaanbegeleiding hierbij gaat dan om het stellen van de juiste vragen, het voorhouden van een spiegel, het helpen versterken van het zelfbewustzijn en zelfvertrouwen door de (zelf)reflectie op de werkpraktijk en levenservaringen te stimuleren, het aanreiken van informatiebronnen en het aanbieden van een veilige, maar stimulerende oefensetting voor die eigen profilering. De term "loopbaancoach" wint het dan van de "loopbaanadviseur", zoals de term "werkzoekende" wordt vervangen door "actor op de arbeidsmarkt" of "reflectieve praktijkwerker".

Men zou kunnen zeggen dat de loopbaanbegeleiding van de afgelopen jaren van lieverlee is verschoven van beheersmatig perspectief, via ontwikkelings (ontplooiings)- en leerperspectief naar zingevingsperspectief.

Het loopbaangesprek vanuit de beheersmatige invalshoek ging met name over de beschikbare competenties in relatie tot de in de functie benodigde competenties.

Vanuit het ontwikkelingsperspectief werden vooral de te ontwikkelen talenten benadrukt, de zelfsturing en synergie: win-win situaties voor zowel de individuele werknemer als de organisatie, die van haar kant vooral ruimte tot ontwikkeling bood door te faciliteren.

Vanuit het zingevingsperspectief gaat de loopbaanbegeleider vooral de dialoog aan (let wel: samenspraak in plaats van discussie: het gaat er iet om wie er gelijk heeft, maar om verder te kunnen komen in de persoonlijke koersbepaling en betekenis te geven aan de loopbaanplannen). Het gaat over het zoeken naar balans tussen de drijfveer, de missie, waarden en normen van het individu en de missie, visie, doelstellingen en strategische aanpak van de organisatie en de aanpak van de dilemma's die hierbij een rol spelen. Omgaan met de spanning die dit oproept, met de onzekerheid die voortdurende verandering met zich meebrengt, maar vooral op zoek gaan naar wat het individu en de organisatie bindt.

Loopbaanbegeleiding anno 2005

De loopbaanbegeleider nieuwe stijl helpt het individu al coachend om een goede timing te krijgen: timing in het ontdekken van kansen, prettige mogelijkheden, timing in het netwerken: op het juiste tijdstip, de juiste mensen treffen en timing in het afgestemd zijn op wat er om je heen gebeurt (in het klein, maar ook in het groot). Daarnaast stimuleert hij tot het creëren van een veilige start-situatie om van daaruit tot energie, initiatiefrijke gedrag te komen, waarbij het openstaan voor wat er om je heen gebeurt net zo belangrijk is als het willen opzoeken van informatiebronnen,

het opzoeken van uitdagende leeromgevingen, van stimulerende leerervaringen. De loopbaanbegeleider helpt ruimte te scheppen om nieuwe dingen uit te proberen en oude bekende aanpakken los te laten. Om na te denken, om te bezinnen, te reflecteren en zo meer zelfbewust het eigen verhaal te kunnen vertellen.

De loopbaancoach “voedt”, biedt “energizers”, besteedt de nodige aandacht aan wat energie kost en wat energie oplevert omdat fysieke conditie ook sterk meebepalend is voor de motivatie, de veranderbereidheid en de actieve inzet van het individu in het zelf sturen van zijn loopbaan.

De loopbaancoach biedt hij veiligheid maar prikkelt wel, daagt voortdurend uit om aan de hand van sleutelvragen in te zoomen op de dilemma's.

Dilemma's kunnen te maken hebben met gebrek aan energie, (nog) niet bewust van de noodzaak om stil te staan bij de eigen loopbaan en daar zelf mee aan de slag te gaan. De motivatie om het ook echt aan te pakken (veranderbereidheid), maar ook te weinig beeld van zichzelf, of te negatief beeld van zichzelf. Een ander dilemma kan zijn: te weinig beeld van de organisatie (missie, visie, regels, systemen, structuur, cultuur, functie eisen, bevoegdheden en verwachtingen) en de functiemogelijkheden of vacature/promotie/demotie ruimte of het arbeidsmarktperspectief buiten de organisatie. In feite gaat het hier om informatieve dilemma's. Pas als alle informatie voorhanden is, actueel en aansluitend bij de gegeven situatie, kan er sprake zijn van een keuzedilemma: er moeten keuzes gemaakt worden: blijven/weggaan; zelf veranderen of proberen de omstandigheden te veranderen? Er is lef voor nodig om een keuze te maken en hiervoor te durven gaan: vaak ook weer een kwestie van zelfvertrouwen: weten over welke competenties men beschikt of hoe de ontbrekende competenties te ontwikkelen. Ten slotte kan het een dilemma zijn om zich echt te gedragen naar de gemaakte keuze en het plan van aanpak (lieft zo smart mogelijk: specifiek, meetbaar, aantrekkelijk, realistisch en tijdbepaald) ook daadwerkelijk uit te voeren.

Door cruciale loopbaansituaties uit het verleden te analyseren met behulp van STARR (hoe was de situatie, wat was je taak - wat was de taak van anderen - hoe heb je het aangepakt, wat was jou specifieke aandeel - wat was het aandeel van anderen - , wat was het resultaat, als je erop terugkijkt (mooi voorbeeld van een reflectieve praktijkwerker), ben je dan tevreden? Zou je het anders willen doen? Wat heb je dan nodig? Wat zegt dit over je drijfveer? Je normen en waarden? Je overtuigingen? Je behoeften? Je interesses? Je competenties: kennis, inzicht, vaardigheid en houding?

Als zo meer zicht is verkregen op het beeld wat mensen van zichzelf hebben, komt de organisatie analyse aan bod en wordt nagegaan welk beeld men hierbij heeft. Of dit beeld klopt met de realiteit, heeft men op de goede manier informatie verzameld? Is de informatie nog actueel? Volledig?

Om meer recht te doen aan de diversiteit van mensen zou nadrukkelijker ingegaan kunnen worden op het gebruik van de zintuigen als informatiekanal: wat is de individuele voorkeur en wat kan dit bijdragen aan het inzoomen op belangrijke loopbaankeuzes?

Ook is het zinvol na te gaan welke denkstijl men erop nahoudt, op wat voor manier men keuzes maakt en wat de voorkeur leeraanpak is.

Eenmaal in dat stadium aangeland kan toegewerkt worden naar de toekomst: wat is de situatie die men zou willen bereiken? Wat valt er dan te doen? Vertrekkend vanuit het zelfbeeld, de eigen drive, idealen en competenties kan dan in samenspraak met de loopbaancoach gekeken worden welke keuzes men wil maken en hoe men een en ander aan zou kunnen en willen pakken. Een smart persoonlijk ontwikkelings- en activiteitenplan helpt dan om daadwerkelijk in beweging te komen, zeker als dat goed aansluit bij de voorkeur leerstijl.

De begeleiding is erop gericht te zoeken naar het doorbreken van energievretende patronen, naar het ontplooiën en verder ontwikkelen van talenten, vanuit vertrouwen dat met de reeds opgedane ervaring, verworven kennis, inzicht en vaardigheid een relevante werkplek en goed aansluitend, zinvol takenpakket te vinden is. Dit vergt dan van de leidinggevendenden in de organisatie wel een open, luisterende houding: echte aandacht voor de medewerker, naast oog voor de personeelsplanning en al dan niet beperkte budgetten. Het werkt zeer stimulerend wanneer leidinggevendenden alert zijn op de signalen die uitgezonden worden en ze in dialoog gaan met de medewerker om te kijken waar die met zijn competenties het beste kan functioneren en zo een aandeel te leveren in het realiseren van de organisatie doelstellingen. Feedback op concreet gedrag, zowel op wat men wel en niet goed doet, is hierbij een must. Individueel maatwerk, verschil

durven maken en zoeken naar mogelijkheden, experimenteren met anders samengestelde takenpakketten in plaats van vast te houden aan starre regelgeving en vertellen hoe het moet, maakt alle verschil en draagt wezenlijk bij aan het in beweging krijgen en houden van medewerkers.

Essentiële loopbaancompetenties

- De loopbaancompetenties die momenteel dan ook voor alle medewerkers van belang zijn, draaien om:
- Energiek, initiatiefrijk gedrag vertonen
- Veiligheid voor jezelf creëren
- Openstaan voor wat er om je heen gebeurt: willen halen, luisteren, vertellen
- Ruimte scheppen om na te denken: bezinning, bewustwording, reflectie
- Anderen opzoeken om de dialoog aan te gaan en zo betekenis te geven
- Durven loslaten, oude beelden durven herzien, al zoekend wat nieuws uitproberen

Men zou ook kunnen stellen dat het "slechts een kwestie van tijd en timing is":

- Timing om te reflecteren
- Timing in het afgestemd zijn op wat er om je heen gebeurt (mensen, organisatie, maatschappij)
- Timing in het ontdekken van kansen, mogelijkheden
- Timing in het netwerken: op juiste tijdstip, de juiste mensen treffen

Brongebruik

- Zee, Ziel en Zaligheid, Pleidooien voor meer menselijkheid in arbeidsorganisaties, T.v. Aken, W.Reynaert, Fontys, juni 2004
- Mythe, Maatschappij en Mare, T.v. Aken, W.Reynaert, Fontys, juni 2004
- Verdampen loopbanen? T.v.Aken, W.Reynaert, Fontys, december 2003
- Loopbaancompetentie: management van mogelijkheden, R.Spijkerman, D.Admiraal, Samsom, 2000

© Drs. Doreen Admiraal, maart 2005

2.3. Programma

Inhoud van de training: De training start met een intakegesprek. Doel van het intakegesprek is het inventariseren van verwachtingen, vaststellen persoonlijke dilemma's en doelstellingen, bespreken van intrinsieke motivatie en eventuele knelpunten. Voor en tijdens het intakegesprek wordt een start gemaakt met het persoonlijk loopbaanportfolio waarin waar mogelijk en relevant gebruik wordt gemaakt van de terminologie van het Fontys competentiewoordenboek.

De deelnemers komen 10 dagen als groep bijeen. Daarnaast wordt de deelnemer persoonlijk gecoacht en worden (deels begeleide) intervisie bijeenkomsten georganiseerd. Het totale traject duurt 5 maanden.

Tijdens de groepsbijeenkomsten worden de volgende onderwerpen behandeld:

- zingeving en vitaliteit;
- betekenis van arbeid en arbeidsidentiteit
- van moeten naar willen;
- leren van elkaar (gebruik makend van de diversiteit van de groep);
- mogelijke dilemma's;
- sturingsprincipes;
- levensfasen;
- reflectie op het verleden mede door zgn. STARR analyses;
- talentenscan en vergelijking met mogelijke/aanwezige competentieprofielen;
- reflecteren en geven van feedback;
- het creëren van kansen;
- netwerken.

De deelnemers werken tijdens de bijeenkomsten en tussen de bijeenkomsten door aan een persoonlijk loopbaanportfolio met de op de persoon toegespitste opdrachten en hulpmodellen.

De groepsbijeenkomsten eindigen met een presentatie van de deelnemers van een eigen plan van aanpak op basis van de doelen, die gesteld zijn in het EAP. Het plan van aanpak bevat concrete doelen en een activiteitenplan.

Naast de groepsbijeenkomsten wordt de deelnemer persoonlijk gecoacht bij de uitvoering van zijn activiteitenplan. De persoonlijke coaching zal bestaan uit 8 gesprekken. Naast de persoonlijke coaching zullen intervisiegroepen opgestart worden. De intervisiegroepen bestaan uit 4 of 5 personen. Het doel van de intervisie is dat deelnemers elkaar ondersteunen in de uitvoering van het activiteitenplan. De intervisiegroepen worden in aanvang (2 maal) geleid door een professionele coach.

2.4. Doel en opzet individuele coaching

De individuele coaching maakt samen met de cursus deel uit van het revitaliseringstraject en volgt de doelstellingen van het gehele traject (zie 2.1: doel traject).

Binnen deze overkoepelende doelstelling is de individuele coaching nadrukkelijk gericht op de specifieke individuele aspecten van de loopbaanontwikkeling. Daarbij zijn de volgende subdoelen van toepassing:

- De deelnemers worden zich bewust van hun loopbaanontwikkeling.
- De deelnemers worden zich bewust van hun persoonlijke ontwikkeling en de concrete invloed daarvan op de actuele loopbaanprocessen.
- De deelnemers verwerken de persoonlijke aspecten van hun actuele loopbaandilemma's.
- De deelnemers (her)vinden hun vitaliteit.
- De mate aan zelfsturing in de eigen loopbaanontwikkeling neemt toe: de deelnemers bepalen betekenis, richting en aanpak van hun verdere loopbaanontwikkeling.

De opzet van de individuele coaching sluit aan bij de specifieke individuele loopbaansituatie van de deelnemer. Het persoonlijke plan van aanpak van de deelnemer is uitgangspunt van de coaching. De mate aan de zelfsturing dient als belangrijke indicatie voor het vertrekpunt van de coaching waarbij de verschillen in mate van niet-willen en/of niet-kunnen een rol kunnen spelen. Ten opzichte van de mogelijke achtergronden wordt in de coaching gewerkt aan bewustwording, verwerking, loslaten en verandering met als doel de verhoging van de mate aan zelfsturing in de eigen loopbaan van de deelnemer.

2.5. Organisatie en betrokken actoren

De deelnemers die onder EAT vallen worden voor het traject aangemeld door Janneke Barbiers, projectleider EAT, of Carmen Bautista, medewerker EAT. Daarnaast worden deelnemers aangemeld door personeelsconsulenten met toestemming van de teamleider of Hogeschool directeur. Een aantal deelnemers zijn via het Loopbaancentrum Personeel aangemeld. De aanmelding wordt verwerkt door Ingrid van Herpt, projectmedewerker bedrijfsbureau Fontys Trefpunt Training en Advies. De deelnemers krijgen van het bedrijfsbureau een uitnodiging voor een startbijeenkomst (lunch) en een intakegesprek. Het intakegesprek wordt gehouden door consultant en trainers van Fontys TTA, die ook de begeleiding van het traject verzorgen.

Groep 1: Doreen Admiraal en Ans Venselaar

Groep 2: Els Hendriks en Ans Venselaar

De deelnemers maken afspraken voor individuele coaching met Manuela Schanz, aangesteld door de projectleider van EAP, Janneke Barbiers.

Coördinator van dit Revitaliteitstraject voor Fontys TTA is Ans Venselaar.

Tijdens het traject hebben deelnemers afspraken lopen met:

Janneke Barbiers, projectleider EAP

Personeelsconsulenten, teamleiders, Hogeschooldirecteuren

Bedrijfsartsen Commit

Deze afspraken worden niet gecoördineerd en er is geen relatie/informatie van en naar het traject, behalve datgene wat de deelnemer zelf aan informatie overbrengt.

3. Gegevens uitgevoerde trajecten

Aantal kandidaten groep 1	EAP	Niet EAP
Aanmeldingen voor het traject	6	5
Aanmeldingen voor intake	5	5
Na intake deelname aan traject	3	5
Tijdens traject gestopt		3 (1 door ziekte)

Traject afgerond	3	2
------------------	---	---

Aantal kandidaten groep 2	EAP	Niet EAP
Aanmeldingen voor het traject	4	5
Aanmeldingen voor de intake	4	4
Na intake deelname aan traject	3 (1 deelnemer ziek)	4
Tijdens traject gestopt	1 (ziek)	2
Traject afgerond	2	2

Er zijn meer deelnemers uit het niet EAP-traject gestopt dan uit het EAP-traject. Als reden gaven zij daarvoor op:

- de problematiek van de EAP-deelnemers was zwaarder dan hun eigen problematiek, waardoor ze geconfronteerd werden met niet herkenbare zaken
- ze hadden andere, passender wegen gevonden om te werken aan hun probleem
- men was bang en kreeg de indruk aangezien te worden voor een “zwakkeling”, iemand die zijn eigen problematiek niet kon oplossen
- het revitaliseringstraject stond in hun ogen bekend als nog een laatste “reanimatie” toelijdend naar ontslag

3.1. Data

Het eerste traject is gestart op dinsdag 23-03-04. De 10 bijeenkomsten vonden wekelijks plaats van 09.30 tot 16.30 uur. De afsluiting was op 07-09-2004.

Het tweede traject is gestart op dinsdag 09-11-04. De 10 bijeenkomsten zijn op aangeven van groep 1, 1 keer in de twee weken gepland en de afsluiting heeft medio mei 2005 plaats gevonden.

4. Bevindingen

4.1. Behalen doelstelling

Alle deelnemers, die het traject hebben afgerond of aan het afronden zijn, zijn zich meer bewust van hun eigen loopbaanontwikkelingsproces. Ze hebben het gevoel meer invloed te hebben op hun eigen situatie. De betekenis van het arbeidsproces in hun leven en de plaats die zij daarin willen nemen is voor alle deelnemers duidelijker geworden (arbeidsidentiteit).

De deelnemers zijn in beweging gekomen, zijn meer in staat daarbij de eigen richting te bepalen en proberen stap voor stap hun plan van aanpak uit te voeren.

Gebleken is dat de groep deelnemers die gestart zijn met het traject zonder uitzondering met complexe problematiek te maken hadden, zowel in hun loopbaan als in hun persoonlijk leven. Alle deelnemers hadden moeite hun vitaliteit te (her)vinden. De doelstellingen, die vermeld staan in het EAP bleken zowel voor de deelnemers en de trajectbegeleiding niet helder, waardoor het moeilijk was om met die doelstellingen te werken.

4.2. Werken met het programma

Bij de start van het programma (lunch) zijn de doelstellingen van het traject, de intake en het programma verhelderd. Verder zijn afspraken gemaakt over de informatiestroom en over de organisatie.

Bij de intake is de dilemmamethodiek toegepast om de vraag van de deelnemer om aan het traject deel te nemen verhelderd is. Deze toepassing van de methodiek is succesvol gebleken, omdat de deelnemers zich vanaf dat moment bewust waren van hun eigen en eigenlijke vraag. Gebleken is dat dit ook cruciaal is voor de start van het traject. Bij de deelnemers waar de vraag niet helder werd, is een tweede intakegesprek gehouden en in één enkel geval is een deelnemer op basis van het intakegesprek niet aangenomen, waarmee de deelnemer het zelf overigens, helemaal eens was. De deelnemer heeft nav de intake zelf een verslag gemaakt wat meteen de start was van zijn eigen loopbaanportfolio.

De bijeenkomsten zijn gestart met een uitgebreide kennismaking, waarbij de deelnemers de kans kregen hun verhaal te vertellen. Daarna is de dilemmamethodiek toegepast te beginnen bij het dilemma energie. De problematiek waarmee alle deelnemers te maken hadden was zwaar en complex. Veel aandacht is besteed aan het opsporen van patronen uit het verleden (biografisch werken), het duiden van de patronen (bewustwording en eigen aandeel, het verwerken van ver-

lies), het weglekken van energie en het opsporen van energie gevende activiteiten (zingeving, motivatie en leventhema's), levensrollen en levensfasen. Hiermee is een start gemaakt met het bewustzijn van de noodzaak om te veranderen (de veranderingsbereidheid), het willen en het besef van ik en de omgeving (de arbeidsidentiteit). Alle thema's zijn ingeleid en begeleid met opdrachten die passen bij de vraag en leerstijl van de deelnemer. De deelnemer heeft alle opdrachten opgeslagen in zijn portfolio en van elke bijeenkomst een reflectieverslag gemaakt. Het reflectieverslag werd gemaakt aan één van begeleiders en voorzien van persoonlijke feedback. Er is telkens gezocht naar een zo afwisselend mogelijke vorm van aanbieden van de thema's en de opdrachten voor de deelnemers om hier echt maatwerk van te maken.

Pas na de tweede helft van de bijeenkomsten kon een start gemaakt worden met concreet kijken naar de toekomst. Gewerkt is met eigen kwaliteiten en valkuilen, het werken met het Fontys competentiewoordenboek. Het opsporen en vergelijken van eigen visie, normen van waarden en die van Fontys algemeen en de eigen Hogeschool en werkplek; het verkennen van de omgeving. Ook kon een start gemaakt worden met het verkennen van de mogelijkheden binnen en/of buiten Fontys en het voorzichtig opstellen van een plan van aanpak.

De eerste groep is afgesloten met een persoonlijke presentatie van hun eigen arbeidsidentiteit. Hierbij is gebruik gemaakt van: power point, foto- en videomateriaal, muziek, collages, teken- en schilderwerk. Zonder uitzondering waren de presentaties voor zowel de deelnemers als de begeleiding een kroon op het werk, ontroerend, recht in de kern en groots van kwaliteit.

Het werken met een groep is een krachtig middel gebleken: de deelnemers herkennen elkaars problematiek, stimuleren elkaar, vangen elkaar op en geven elkaar feedback. Jammer is, dat de groepsgrootte tot nu toe te klein is geweest om van echte groepsdynamiek te kunnen spreken.

Bij het werken met deze groepen, waar zware en complexe problematiek aan de orde is, is het noodzakelijk dat de begeleiding expert is in het werken met complexe levens loopbaanvragen. De expert kan systematisch werken met een methodisch kader en heeft vele professionele handvatten (tools en hulpmodellen) tot zijn beschikking. De expert is in staat zijn eigen grens aan te geven tussen therapeutische ondersteuning en de ondersteuning bij de levensloopbaan en stuurt waar nodig door naar andere relevante disciplines.

4.3. Individuele coaching

De mate aan zelfsturing in de persoonlijke loopbaanontwikkeling was bij de deelnemers zeer verschillend. Reflectie op het verleden en bewustwording van actuele persoonlijke (loopbaan)dilemma's speelden een belangrijke rol in de individuele coaching. Zingeving, zelfvertrouwen en (arbeids)identiteit waren centrale coachingsaspecten die leidden tot nieuwe inzichten in eigen competenties en tot nieuwe keuzes.

De mate aan zelfsturing werd in het coachingsproces inzichtelijk gemaakt voor de deelnemer. De groei in het zelfsturende vermogen werd gestimuleerd door bewuste verschuiving van het samenspel van zelf- en vreemdsturing in het coachingsproces.

Bij alle deelnemers is het zelfsturende vermogen toegenomen. Bij de meeste deelnemers uit zich deze toename in nieuwe loopbaanbewegingen.

4.4. Organisatie en betrokken actoren

De zwakte van het traject is gebleken in de organisatie en alle betrokken actoren er om heen.

Het uitgangspunt van het traject is eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing. De deelnemers ondervinden daarbij veel tegenstrijdigheden: het vertrouwen dat die eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing wordt geaccepteerd en gehonoreerd door de organisatie is er niet. Men is te veel van mening dat er over hen wordt beslist. Er is geen heldere, transparante aanpak en er lijken tegenstrijdige belangen te zijn in de organisatie. Samengevat kun je concluderen dat er een verschil in aanpak is tussen medewerker georiënteerde aanpak (aanpak in het traject door TTA; wat wil de medewerker, wat is goed voor hem) en organisatie georiënteerde aanpak (EAT, directeuren Hogeschool, consultants; wat wil de organisatie, wat is goed voor de organisatie).

Dit is vooral een constatering en geen waardeoordeel.

De communicatie tussen de betrokken actoren is niet transparant. Deels komt dat voort uit de keuze om vanuit het traject (TTA) geen informatie door te spelen naar andere actoren, tenzij de

deelnemer daar nadrukkelijk om vraagt. De verantwoordelijkheid van de communicatie ligt bij de deelnemer, die (nog) niet in staat is alle consequenties daarvan te overzien, de vaardigheden (nog) niet heeft en (deels) (nog) geen vertrouwen heeft in de organisatie. Deels komt het voort uit het verschil in visie en aanpak (zie boven). Er was nog niet echt het gevoel samen voor de klus te staan.

Ook is niet altijd helder waar de deelnemer vandaan komt: EAT of elders en zelfs tijdens het traject kan deze status nog veranderen.

De deelnemers kunnen niet verwoorden waarom ze wel of niet in het EAT zijn opgenomen en wat daarvan de consequenties zijn. Ook kunnen ze niet aangeven waarom zij aangemeld zijn voor het revitaliteitstraject en wat daarvan de doelstelling is. Zodra dat duidelijk werd zie je ook dat een aantal deelnemers niet aan het traject begint of vroegtijdig afhaakt.

Ook tijdens de workshops is gebleken dat ondanks voorlichting via workshops en gegeven informatie onvoldoende duidelijk is waar het revitaliteitstraject voor staat, wie daarvoor in aanmerking komen en wat de te bereiken doelen zijn.

5. Aanbevelingen

Om het revitaliseringstraject succesvol te laten zijn, zijn de volgende aanbevelingen van belang:

- de visie en uitgangspunten voor de aanpak van het revitaliseringstraject moet voor alle betrokken partijen en actoren gelijk zijn. Er moet een keuze gemaakt worden voor medewerkers georiënteerde aanpak of voor organisatie georiënteerde aanpak. De consequenties voor de gemaakte keuzes moeten door alle betrokken partijen en actoren gedragen worden en terug te zien in aanpak en gedrag. *Het gaat over het zoeken naar balans tussen de drijfveer, de missie, waarden en normen van het individu en de missie, visie, doelstellingen en strategische aanpak van de organisatie en de aanpak van de dilemma's die hierbij een rol spelen. Omgaan met de spanning die dit oproept, met de onzekerheid die voortdurende verandering met zich meebrengt, maar vooral op zoek gaan naar wat het individu en de organisatie bindt. (Uit: visie ontwikkeling rond loopbaanbegeleiding van Doreen Admiraal, maart 2005)*
- Een duidelijk geëxpliciteerde link met het Fontys Personeelsbeleidsplan 2005-2010 is gewenst.
- Er moet een duidelijke, transparante organisatie worden neergezet rond de plaats van het traject in het Loopbaancentrum (EAT) en voor de uitvoering van het traject: verantwoordelijkheden, aanmeldingen, terugkoppeling, afronding etc. Daarbij is de samenhang en de doelstellingen van de verschillende in te zetten instrumenten binnen het Loopbaancentrum (EAT) van belang. Heel eenduidig en voor iedereen inzichtelijk –bij voorkeur op de voor iedere Fontysmedewerker toegankelijke website- voor welke problematieken en kandidaten worden welke instrumenten ingezet en met welke doelstelling: wat moet worden bereikt?
- De communicatie naar buiten moet helder zijn: wie komt in aanmerking voor het traject, wat zijn de doelstellingen etc (marktgerichte communicatie).

Na de evaluatie is de beslissing genomen over het vervolg van het Revitaliseringstraject: men heeft ervoor gekozen het groepstraject meer preventief in te gaan zetten vanuit het Loopbaancentrum Personeel onder de naam 'Loopbaanoriëntatie cursus'.

Het team van het Revitaliseringstraject:

Ans Venselaar, projectleider en senior consultant TTA, begeleider groep 1 en 2

Doreen Admiraal, senior consultant TTA, verantwoordelijk voor de methodiek, programma en begeleider groep 1

Els Hendrikx, TTA, senior consultant TTA, begeleider groep 2

Manuela Schanz, coach groep 1 en 2

Maart 2005

Bijlage 7.2. Evaluatievragenlijst Training Loopbaan oriëntatie

Onderstaande vragen dienen meestal op een vierpuntsschaal aangegeven te worden:

0 = niet van toepassing

1 = ontevreden, volledig mee oneens

2 = beperkt tevreden, deels oneens

3 = tevreden, mee eens

4 = zeer tevreden, volledig mee eens

Voortraject:	0	1	2	3	4
Ik heb tijdig informatie ontvangen over de training Loopbaan oriëntatie					
De informatie was duidelijk					
De uitgangspunten waren mij duidelijk					
De doelstellingen waren duidelijk					
Ik begreep wat er van mij verwacht werd					
Ik had duidelijke verwachtingen t.a.v. de begeleiders					
Ik had duidelijke verwachtingen van mijn collega deelnemers					
Mijn eigen doelstellingen waren helder					
Ik had eigen leervragen op het gebied van mijn loopbaanontwikkeling					
Ik heb deelname aan het traject met mijn leidinggevende besproken					
Mijn deelname is op advies van mijn leidinggevende					
Deelname is mijn eigen keuze					
Deelname is in mijn taakoverzicht verwerkt					
Er is in mijn werkplanning rekening gehouden met mijn overige taken					
Ik heb deelgenomen aan de bijeenkomsten:					
•	ja	deels	nee		
•	ja	deels	nee		
•	ja	deels	nee		
•	ja	deels	nee		
•	ja	deels	nee		
•	ja	deels	nee		
•	ja	deels	nee		
• slotpresentatie d.d.	ja	deels	nee		
Ik ben tevreden over het intakegesprek					
Ik heb zelf een of meerdere thema's aangedragen					
Ik ben tevreden over de thema's die opgenomen zijn in de cursus					
Ik ben tevreden over de aangeboden informatie					
De opdrachten waren zinvol					
Ik ben tevreden over het aantal bijeenkomsten					
Ik ben tevreden over mijn eigen tijdsinzet					
Ik ben tevreden over de tijdsinzet van anderen					
Ik ben tevreden over mijn eigen inbreng					
Ik ben tevreden over de inbreng van anderen					
Ik ben tevreden over de inbreng van de begeleiders					

De bijeenkomsten voldeden aan de criteria van uitdagende leeromgevingen:	0	1	2	3	4
Leren van en met elkaar					
Leren gebruik te maken van de verschillende talenten					
Leren van uitdagende opdrachten					
Afwisselende werkvormen, meerdere leer-, werkstijlen					
Leren van nieuwe, externe contacten					
Leren in heterogene groep					
Contextrijk: aandacht voor de rol van de eigen werkomgeving					
Inspirerend					
Zelf formuleren van leervragen, aandachtspunten					
Doelgerichte aanpak					
Onderzoekend: wat is er, wat kan anders, hoe? Waar liggen vragen? Waar en hoe verzamel ik informatie etc..					
Samen vormgevend, samen 'learning community'					
Aandacht voor reflectie					
Het gesprek met elkaar aangaand, feedback geven en vragen					
Begeleiders konden deelnemers steeds meer 'loslaten', meer eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing					
Gelegenheid voor deelnemers tot presenteren van zichzelf					

Reflectie eigen ontwikkeling aan het eind van de Training Loopbaan oriëntatie. Geef aan in welke mate, naar jouw idee, de onderstaande doelstellingen zijn gehaald:	0	1	2	3	4
Ik begrijp de dilemmamethodiek benadering					
Ik heb meer kennis rond loopbaanontwikkeling					
Ik kan het zgn STARR model toepassen					
Ik vind STARR bruikbaar					
Ik heb duidelijker wat mijn eigen 'missie en visie' is: wat ik wil					
Ik heb zicht op de aansluiting van mijn missie en visie op die van de organisatie waar ik werk					
Ik heb meer zicht op wat ik kan, welke competenties ik heb					
Ik heb meer zicht op de mogelijkheden binnen mijn huidige werkomgeving					
Ik heb meer zicht op de mogelijkheden binnen Fontys					
Ik heb meer zicht op de ondersteuningsmogelijkheden van het Loopbaan Centrum Personeel					
Ik durf meer					
Ik heb meer zicht op wat de organisatie van mij verlangt (wat moet)					
Ik kan aangeven wat ik wil ontwikkelen					
Ik heb hiervoor een concreet actieplan gemaakt					
Ik heb mijn ervaringen van deze training met mijn leidinggevende besproken					

Behaalde resultaten:	0	1	2	3	4
Er is sprake van een verandering in mijn gedrag ten goede					
Ik voel me competent in mijn loopbaanontwikkeling					
Ik heb een duidelijker arbeidsidentiteit ontwikkeld					
Ik ben beter in staat loopbaankeuzes te maken					
Ik ben tevreden over mijn individuele eindpresentatie					
Ik ben tevreden over mijn individuele ontwikkelingsproces					
Ik ben tevreden over het groepsproces					
Ik ben tevreden over het totale proces					
Ruimte voor opmerkingen					

Bijlage 8.1. Evaluatieformulier eerste fase Competentieproject ISIS

Uitgaande van de projectdoelstellingen waar de school op ingetekend heeft, willen we jullie vragen deze evaluatie in te vullen en liefst digitaal te sturen naar T.Admiraal@fontys.nl onder vermelding van ISIS, en jullie schoolnaam. Graag voor 5 juni retour i.v.m. verwerking voor 20 juni.

Het doel van het ISIS project is als volgt verwoord:

1. onderzoeken of het implementeren van competentie management een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van een onderwijsinstelling naar een lerende organisatie;
2. onderzoeken of de gehanteerde methode een zinvolle manier is om competentie management te implementeren;
3. ervaring opdoen met en inzicht te verschaffen in mogelijke problemen die samenhangen met de implementatie van competentie management in een onderwijsorganisatie.

Voor de deelnemende scholen:

1. professionalisering van de deelnemers in het competentiedenken en implementatie van competentie management;
2. inzicht verkrijgen in de bijdrage van competentie management aan het doorgroeien van een school naar een lerende organisatie;
3. het trainen van leidinggevenden in het voeren van COP gesprekken en ervaring opdoen met het voeren deze gesprekken;
4. inzicht verkrijgen in de bijdrage (het effect) van competentie management op de lerende organisatie en haar medewerkers (zowel leidinggeven als onderwijzend personeel);

Als projectresultaat levert het de scholen:

- bekendheid met competentie management bij alle medewerkers;
- een set door de directeur goedgekeurde competentieprofielen;
- tenminste twee getrainde Managementleden in het voeren van Competentie Ontwikkelings Plan (COP) gesprekken;
- ervaring bij het implementeren van competentie management en voeren van COP- gesprekken;

Alvast bedankt,
Doreen Admiraal

Evaluatieformulier eerste fase Competentieproject ISIS

Naam: hoeft niet, mag wel (privacy gewaarborgd, anonieme verwerking) **Datum:**

Maak vet wat van toepassing is

School:

Deelgenomen aan de: Klankbordgroepbijeenkomsten/
Profielwerkgroepbijeenkomst(en)

In de rol van: docent....., **coördinator**, lid management....., anders.....

Wat was voor jou de aanleiding om mee te doen?

We hadden binnen het team van coördinatoren afgesproken dat enkele leden zich hiervoor zouden aanmelden. Dat heb ik gedaan nadat ik ook al aan de profielbijeenkomst voor coördinator had deelgenomen.

Wat waren jouw verwachtingen bij de start?

Voor je zelf,

Die waren nu veel duidelijker omdat ik al zo'n bijeenkomst had meegemaakt. Dus ik wist op welke wijze ik zelf een bijdrage aan het proces zou kunnen leveren.

voor collega's,

voor de leerlingen,

voor de school?

Wat zag je als jouw taak in dit project?

Een bijdrage aan het proces te leveren.

Taak van het management?

Zie boven

Taak collega's die meededen aan het traject?

Zie boven

Hoe vind je dat jij dit gedaan hebt? (voorbereiding, inzet, motivatie?)

Ik had de stukken van de vorige keer nog eens doorgenomen en ik was zeer zeker gemotiveerd, want het ging hier om de competenties van de personen met wie binnen het team veel moet samenwerken.

Management?

Naar tevredenheid

Collega's?

Naar tevredenheid

Wat vind je van de inbreng van de ISIS begeleider?

Net als de vorige keer gaf hij aan iedereen de benodigde ruimte en wist alles goed te kanaliseren en samen te vatten.

Wat vind je van de inbreng van Doreen?

Zij gaf door haar inbreng de ISIS begeleider goede ondersteuning.

Geef in eigen woorden weer wat je van het traject tot op heden vindt

Het is goed dat met verschillende lagen binnen de school over concrete competenties van gedachten wordt gewisseld. Dan weten veel mensen waar we het over hebben als het over competenties gaat en dit draagt bij tot een ieders professionalisering en dat is goed voor de hele school.

Als je terugkijkt naar het proces: zijn je verwachtingen uitgekomen?

Ja

Is het resultaat behaald?

Ja

Geef aan waar je tevreden over bent

Vooral over de manier waarop wij als groep met respect voor elkaar en in een open sfeer in betrekkelijk korte tijd deze klus hebben geklaard.

Geef aan wat je, terugkijkend, anders zou willen/doen

Niets

Wat ga jij nu verder doen?

Samen met collega's het geheel evalueren.

Meewerken aan het proces om van coördinator te groeien naar teamleider van mijn afdeling.

Geef aan wat je ervan vindt met een eventuele toelichting

- ++ zeer tevreden, prima bruikbaar, zeer goed (a)
- + tevreden, ruim voldoende tot goed bruikbaar, goed (b)
- ± redelijk tevreden, lijkt bruikbaar, redelijk (c)
- minder tevreden, de vraag (gerede twijfel) of het bruikbaar is, niet zo goed (d)
- ontevreden, niet bruikbaar, helemaal niet (e)

Proces	Score: a---e	Toelichting
1. Gebruik van STARR analyses	++	
2. Het tijdstip van de bijeenkomsten	+	
3. De te investeren tijd	+	
4. Het gebruik van het ISIS woordenboek is effectief gebleken	++	
5. Het in gesprek met elkaar, komen tot vaststelling van de competenties in relatie tot de missie en de visie van de school is functioneel gebleken	++	
6. Draagvlak in profielgroep voor het ontwikkelde competentieprofiel	++	
7. Verwachte draagvlak bij collega's	+	
8. KBG bijeenkomsten		
9. Mate van tevredenheid over dit project	++	
10. Vertrouwen in het vervolgtraject	++	

Bedankt!!

Bijlage 8.2. De gesprekstraining ISIS

Voor het voeren van (competentie) ontwikkelingsgesprekken ontwierp het adviesbureau Actor een uitdagend en tegelijk uitdagend instrument. Het doet denken aan een kruising tussen 'mens erger je niet' en 'triviant'. Hiermee roept de aanpak associaties op aan vertrouwd, maar ook plezierig samenzijn, waarbij de speels, uitdagende vorm een serieus en persoonlijk gesprek ondersteunt. In de training werden de circa 18 leidinggevenden van de drie scholen, na uitleg van het denkkader en het instrument, aan het werk gezet met concreet oefenen van gesprekken en elkaar feedback geven op de manier van doen. Het doel van de training werd duidelijk aangegeven: focus op beeld krijgen van de door de medewerker te ontwikkelen competenties, hier en concreet plan voor maken en een goed gevoel hebben over het gesprek. Dit laatste is zeer essentieel.

Een COP gesprek in 8 stappen

Voorbereiding

De eerste stap is minimaal een week van tevoren de medewerker uit te nodigen en duidelijk te informeren over het doel van het gesprek. Beiden gaan na welke competenties ze perse aan de orde willen stellen.

Competenties selecteren

Bij de start van het gesprek wordt de medewerker op z'n gemak gesteld, nogmaals gesproken over het doel en de procedure en wat er met het resultaat gebeurt. Juist in deze beginfase van het gesprek, zou het goed zijn als de leidinggevende aan de medewerker vraagt wat zijn drijfveer is om dit werk te doen. Ook kan de leidinggevende nog even in herinnering brengen wat de missie, visie en strategische doelstellingen zijn van de school en in samenspraak proberen na te gaan waar dit elkaar raakt.

Daarna kiest de medewerker zelf maximaal 8 competenties uit en beargumenteerd zijn keuze. De leidinggevende wil weten of dit voor de medewerker de goede competenties zijn om over te praten.

Vervolgens kan de leidinggevende aangeven welke competenties hij zou hebben gekozen en waarom, maar laat de beslissing van de te bespreken competenties uiteindelijk toch aan de medewerker over. (Elke organisatie moet van tevoren beslissen en dit ook duidelijk communiceren, of men de medewerker deze keuzevrijheid laat, of dat men toch wil vasthouden aan bespreking van die competenties die bij het competentieprofiel horen bij die betreffende functie).

Competenties inschatten

De medewerker plaatst zijn pionnen bij elke competentie, zoals hij vindt dat nu de stand van zaken is: groen = goed----- rood = verbeteren en licht dit toe. Ook de leidinggevende geeft nu zijn inschatting van de competenties van de medewerker. Kan eventueel hiervoor een andere kleur pionnen te gebruiken, zodat heel zichtbaar wordt waar de verschillen en de overeenkomsten zitten.

In deze fase kan de STARR methodiek ingezet worden om een duidelijker beeld te krijgen van concrete situaties waarin de medewerker deze competenties al dan niet voldoende laat zien. Beiden kunnen met voorbeeldsituaties (S) komen waarin ze verwoorden wat de taak (T) van de medewerker daarin is, hoe hij het heeft aangepakt (A), wat het resultaat was (R1) en wat dit dat al reflecterend (R2) zegt over de competentie van de medewerker. In deze reflectie kan trouwens heel mooi de link gelegd worden met de missie, visie en strategische doelstellingen van de school en de drijfveer van de medewerker om dit werk te doen.

Ontwikkelrichting aangeven

De medewerker geeft nu per competentie met een pijl aan wat de ontwikkelingsrichting is: stabiel, beter of minder aandacht aangeven. Uiteraard wordt ook hierop doorgevraagd.

Keuzes maken

Samen analyseren de gesprekspartners de situatie: veel rood, veel groen? Welke conclusies kunnen hieruit getrokken worden ten aanzien van ontwikkelpunten? Welke zou de medewerker echt aan willen gaan pakken? Waar kan hij ontwikkelen en waar is het hard nodig? En waar zou hij echt aan willen gaan sleutelen na het beantwoorden van deze drie vragen? De medewerker legt maximaal drie sleutelkaartjes bij deze te ontwikkelen competenties.

Plan van aanpak

Vervolgens praten beiden over de een plan van aanpak om echt te gaan 'sleutelen'. Ook hier kan de STARR weer gebruikt worden, maar nu toekomst gericht: de situatie van de medewerker is bekend, zijn taak ook evenals zijn drijfveren en de missie en visie van de school. Door in samenspraak te benoemen wat het gewenste ontwikkelresultaat is (wanneer beiden tevreden zijn over de ontwikkeling), kan al pratend en creatief denkend een plan van aanpak verwoord worden, wat liefst smart is: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdbepaald. En dit betekent echt niet altijd een cursus of opleiding volgen: meelopen met een collega, meer tijd nemen om ervaringen uit te wisselen, kunnen ook voorbeelden van heel adequate plannen zijn. Belangrijk is om ook goed door te praten over de randvoorwaarden: is er wel tijd, geld, ruimte voor de gemaakte afspraken? Is echt duidelijk wat er van beiden verwacht wordt? Hoe gaan beiden bewaken dat het plan ook echt gaat werken?

Verslaglegging

Na afloop van het gesprek noteert de medewerker op een formulier de gekozen competenties, evenals de stand van de pionnen, de richting van de pijlen en de plek van de sleutels. In trefwoorden kan een eventuele toelichting opgeschreven worden. Op de achterkant wordt het smart plan van aanpak ingevuld. Beiden zetten hun paraaf bij de datum van het gesprek en met een kopie voor de leidinggevende heeft elk een exemplaar.

Evaluatie

Tenslotte kijken beiden terug op het gesprek: hoe hebben ze het ervaren? Zijn ze tevreden over de sfeer, de uitkomsten, het plan? Hebben ze tips voor een volgend gesprek? Beiden noteren nog even voor zichzelf wat ze van dit gesprek opgestoken hebben en wat ze eventueel met collega's willen bespreken.

Ervaringen van deelnemers aan de training

- De visuele, speelse aanpak van het werken met het bord, met pionnen, pijlen en sleutels werkte uitstekend, al gaven sommige deelnemers aan dat een aantal docenten op hun school daar niets voor zullen voelen en vermoedelijk ook niet aan gaan meewerken;
- Concreet aan de slag met het gesprek zelf te oefenen, werkte erg goed. Binnen de gegeven richtlijnen was het commentaar in alle subgroepjes: "erg vrij, open, heel prettige sfeer, iedereen komt tot ontdekkingen over zichzelf". Positief is dat men met deze aanpak heel dicht bij de motivatie van de medewerker blijft, wat uitstekend is, maar men loopt het risico minder in de competentietermen van de school aan de slag te gaan.
- De keuze van de competenties die men wil bespreken, laat men in eerste instantie over aan de medewerker om hem zo alle ruimte te gunnen. Pas gaandeweg het gesprek kan leidinggevende hierover de dialoog aangaan en voorstellen ook de door hem gewenste, door de medewerker te ontwikkelen competenties, op te nemen voor bespreking.
- Het ontwikkelingsplanformulier voor de verslaglegging (A4 formaat), werkt heel verhelderend en bleek praktisch goed hanteerbaar.

Impressie Admiraal op basis van de evaluatie opmerkingen van de deelnemers ten aanzien van de Actor training Ontwikkelingsplangesprekken in het kader van het ISIS competentieproject:

- Er was sprake van een overzichtelijk, maar compact dagdeelprogramma: best veel te doen. Speelse intro door slechts heel summier voorstelrondje te hanteren, maar aan de hand van stellingen mensen warm te krijgen voor de training.
- Het doel van de training werd duidelijk aangegeven: focus op beeld krijgen van de door de medewerker te ontwikkelen competenties, hier en concreet plan voor maken en een goed gevoel hebben over het gesprek. Dit laatste is zeer essentieel. De afspraak was echter ook: leren werken met het in de profielgroepen gemaakte competentieprofiel voor de diverse docentfuncties.
- De fasering van het gesprek in 8 stappen, de toelichting op deze verschillende stappen en de tips bij de voorbereiding, bleken relevant.
- De keuze van de competenties die men wil bespreken liet men in eerste instantie over aan de medewerker om hem zo alle ruimte te gunnen. Pas gaandeweg het gesprek kan leidinggevende hierover de dialoog aangaan en voorstellen ook de door hem gewenste, door de medewerker te ontwikkelen competenties, op te nemen voor bespreking. Men moet oppassen dat men door een zo ruime vrijheid aan de medewerker te gunnen in feite bezig is met het voeren van een loopbaanontwikkelingsgesprek waarin de medewerker bepalend is, in

plaats van het beoogde functiegerichte competentie ontwikkelingsgesprek.

- Concreet aan de slag met het gesprek zelf te oefenen, werkte erg goed. Binnen de gegeven richtlijnen was het commentaar in alle subgroepjes: "erg vrij, open, heel prettige sfeer, iedereen komt tot ontdekkingen over zichzelf". Blijft de vraag of het niet te vrij is, gezien de doelstellingen van het ISIWS project, of er niet doelgericht middels STARR analyse van concrete voorbeeldsituaties gesproken zou moeten worden, om zo mogelijk zicht te krijgen op min of meer "bewijs", liever gezegd "verantwoording" van wel/niet aanwezig zijn van de competenties. Positief is dat men met deze aanpak heel dicht bij de motivatie van de medewerker blijft, wat uitstekend is, maar men loopt het risico minder in de competentietermen van de school aan de slag te gaan.
- De visuele, speelse aanpak van het werken met het bord, met pionnen, pijlen en sleutels werkte uitstekend, al gaven sommige deelnemers aan dat een aantal docenten op hun school daar niets voor zullen voelen en vermoedelijk ook niet aan gaan meewerken. Door de Actor trainers is duidelijk aangegeven dat elke school hier vooraf duidelijke uitspraken over moet doen. Er moeten vaste afspraken worden gemaakt omdat iedereen de gesprekken wel op dezelfde manier moet doen. Het is de vraag of in het kader van het ISIS project niet alle scholen op dezelfde manier aan de slag zouden moeten gaan.
- Het ontwikkelingsplan formulier voor de verslaglegging (A4 formaat), werkt heel verhelderend en bleek praktisch goed hanteerbaar.
- Er zou wat meer nadruk gelegd mogen worden op het belang van evaluatie van de gesprekken. Het is in het kader van dit project essentieel dat evaluatie van de gesprekken ook echt plaatsvindt. Onder tijdsdruk kwam de evaluatie van de training zelf in de knel, vanuit Actor begrijpelijk omdat voor hen de kernactiviteit bij de training zelf ligt. Voor het ISIS project is het dat echter wel.

Bijlage 8.3 Evaluatie COP Gesprek ISIS competentieproject 2005/06

Svp open vragen invullen en verder uw keuze omcirkelen, als u voorbeelden wilt geven ter illustratie kan dit onder opmerkingen of aan het eind.

Alvast bedankt!

Als mailbestand onder schoolnaam insturen svp naar t.admiraal@fontys.nl, bijv. DAEvaluatieCOPfontys/NAevaluatieCOP

Naam*:

Functie:

School: afdeling/team:

Hoe lang bent u werkzaam bij deze afdeling/dit team?

Hoe lang bent u werkzaam in deze functie?

Heeft u meegedaan aan het opstellen van het competentieprofiel? ja nee

Was U lid van de klankbordgroep? ja nee

Heeft U deelgenomen aan de ACTOR training in ontwikkelingsgesprekken? ja nee

Wanneer heeft u voor het laatst een functioneringsgesprek gehad?

Was u tevreden over het functioneringsgesprek? ja nee

***Als u anoniem wilt blijven dan hoeft u uw naam niet in te vullen.**

Vragenlijst Competentie Ontwikkelings Plangesprek (COP)

1= volledig mee oneens

2= oneens

3= niet mee eens/niet mee oneens

4= eens

5= volledig mee eens

1 2 3 4 5
Oneens Eens

Randvoorwaarden

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Ik ben op de hoogte van de doelen van competentie management | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ik ben op de hoogte van de missie/visie van mijn school | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ik ben op de hoogte van de concrete uitwerking van de missie/visie voor de afdeling/het team waar ik werkzaam ben | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ik ben bereid zelf verantwoordelijkheid te nemen voor mijn persoonlijke ontwikkeling | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. De cultuur binnen de school, wordt gekenmerkt door een lerende, flexibele instelling | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ik word door mijn collega's aangesproken op mijn gedrag | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ik spreek zelf collega's aan op hun gedrag | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ik word door mijn leidinggevende aangesproken op mijn gedrag | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Opmerkingen:

Vorbereiding op het COP-gesprek

- | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| 9. Hoeveel tijd heeft u besteed aan de voorbereiding? | geen, 1/2uur, 3/4uur, 1uur, 1 1/2uur, 2uur of meer | | | | |
| 10. Ik heb achteraf gezien voldoende tijd genomen voor mijn voorbereiding | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ik heb voldoende informatie gekregen voor een goede voorbereiding op het COP-gesprek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Ik was benieuwd naar het gesprek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Opmerkingen:

COP-gesprek

13.	Hoe lang heeft het gesprek geduurd?	1/2uur, 3/4uur, 1uur, 1 1/2uur, 2uur of meer				
14.	Het doel van het COP-gesprek is mij duidelijk	1	2	3	4	5
15.	Mijn functie-competentieprofiel is voor mij herkenbaar	1	2	3	4	5
16.	Ik kreeg voldoende inbreng in het gesprek	1	2	3	4	5
17.	Het werken met het bord, pionnen en pijltjes leverde een positieve bijdrage aan het gesprek	1	2	3	4	5
18.	Ik heb door de manier van werken in dit gesprek een duidelijker beeld gekregen van de competenties die ik al bezit	1	2	3	4	5
19.	Ik heb door de manier van werken in dit gesprek een duidelijker beeld gekregen van de competenties die ik nog verder wil ontwikkelen	1	2	3	4	5
20.	Tijdens het COP-gesprek is gebruik gemaakt van de STARR-methodiek: (Situatie, Taak, Actie, Resultaat en Reflectie) om zo met concrete voorbeelden scherper te kunnen analyseren of een competentie al goed ontwikkeld is/nog verder ontwikkeld zou kunnen worden.	1	2	3	4	5
21.	Tijdens het COP-gesprek is een aanzet gegeven tot een COP. (Competentie Ontwikkelings Plan).	1	2	3	4	5
22.	Het COP dat ik heb opgesteld is concreet en SMART gedefinieerd: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdsgebonden.	1	2	3	4	5
23.	Bij het maken van een plan is rekening gehouden met mijn werk/leerstijl	1	2	3	4	5
24.	Tijdens het COP-gesprek was er sprake van gelijkwaardigheid	1	2	3	4	5
25.	Tijdens het COP-gesprek was er sprake van een vertrouwelijke sfeer	1	2	3	4	5
26.	Ik ben tevreden over mijn eigen aandeel in het gesprek	1	2	3	4	5
27.	Ik ben tevreden over de inbreng van mijn leidinggevende	1	2	3	4	5
28.	Ik ben tevreden over de manier waarop ik ondersteund word in het uitvoeren van mijn COP	1	2	3	4	5
29.	Er is een vervolgspraak gemaakt tussen mij en de leidinggevende.	ja			nee	
30.	Het spreken over ontwikkeling in termen van competenties en talenten heeft mij geholpen na te denken over mijn persoonlijke ontwikkeling	1	2	3	4	5
31.	Ik heb het COP-gesprek ervaren als een meerwaarde ten opzichte van het functioneringsgesprek.	1	2	3	4	5

Opmerkingen:

Tips:

Bijlage 8.4 Uitkomsten Focused Group interviews afsluiting traject

Onderstaand overzicht geeft een totaalbeeld van de interview uitkomsten over de drie scholen heen.

Fase I Reflectie op jezelf en de school 2004-2006
<p>Persoonlijk <i>Wat is het beste wat je geleerd hebt? Waarin ben je competent geworden?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meer inzicht in competentiestructuren, in het vakjargon competenties • Van theorie naar praktische uitvoering door docenten en schoolleiding bijv. workshops: praktijkervaring koppeling competenties ↔ onderwijs : de competenties die op verschillende niveaus gevraagd worden, in de praktijk zichtbaar gemaakt in de school. Wat er van LB, LC en LD docenten gevraagd wordt • Nu bewuster wat de competenties (moeten) zijn van individu en van de organisatie: nadenken over competenties in het grote geheel. • Woordenboek beschrijvingen van concrete gedrag geven gemeenschappelijke taal: juist die werkwoorden maken het concreter bruikbaar. • Transparante manier van werken met competenties • Handvatten voor het voeren van (moeilijke) gesprekken met collega's m.b.v. Actor workshop (zelf doen) en COP spel: luisteren, begrip tonen • Meer objectiviteit in sollicitatiegesprekken • Zelfreflectie, Kritisch kijken naar jezelf • Koppeling competenties met eigen gedragsverandering: door vanuit 'dichtbij jezelf blijven'. Stilstaan bij waar je goed in bent en waar niet, wat je wilt en wat niet enz. en zo met plannen voor je eigen ontwikkeling komen • Eenvoud zoeken in leermomenten; leren analyseren eigen competenties en reflecteren daarop als startpunt voor verdere ontwikkeling en hierbij werken met portfolio's • Inzicht in dat je je nog veel meer kunt richten op groei en ontwikkeling; • Open blik, veranderingsbereidheid en actiegerichtheid • Procesmatige aanpak van het project: meer inzicht in fasering en structurering, ook van de gesprekken. Hierdoor doelgerichter werken aan IPB mogelijk, met aandacht voor groei van zowel individu als de school → beter onderwijs
<p>Persoonlijk <i>Wat kom je nog tekort?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Doorontwikkelen praktijkrichting (bekwaamheidsdossier). Constant op zoek blijven naar tools om competentie-denken in te voeren, om bezig te blijven met onderwijsvernieuwing; competenties moeten nog zichtbaarder worden; anticiperen op blijvende ontwikkeling. Omzetten competenties in reële lessituaties/schoolsituaties. Hoe kun je dit levend houden? Wat hebben we ook alweer met elkaar afgesproken? • Technieken om te leren omgaan met weerstanden en hoe je het personeel meekrijgt, goed luisteren • Praktische uitvoering nog verder ontwikkelen m.b.v. bekwaamheidsdossier, meer ervaring opdoen, zodat het meer een automatisme kan worden, heel bewust om blijven gaan met competentie ontwikkeling en zo inslijpen liefst aan de hand van meer praktijkvoorbeelden binnen en buiten de school. • Inzicht in de toekomst, wat wordt mijn plek, waar ga ik ingezet worden, word ik wel ingezet om gesprekken te voeren of heb ik mijn energie gestoken in een voor mij niet zo zinvol project? • Ik vraag me af of er soms niet teveel gevraagd wordt • Ik miste in de portfolio's de ruimte om specifieke vaardigheden te benoemen • Zelf ook eigen COP maken; ook persoonlijk → meer naar handelen • Oppassen voor te hard willen lopen: hou het uitvoerbaar • Elk jaar een gesprek

Organisatie

Wat is het beste dat je de school hebt zien doen op weg naar een lerende organisatie?

- Het implementeren van de competentieprofielen in alle geledingen van de schoolorganisatie bijv. bij sollicitatie LC, LD, lesbezoeken
- Structuur binnen school(leiding) is beïnvloed door kritische kijk en gesprekken: een duidelijke scheiding tussen beleid, beheer en uitvoering
- De structuur van de organisatie en in functies is transparanter geworden
- Het competentieproject wordt serieus genomen: de schoolleiding is uitgebreid, aantal leerlingen per leidinggevende is gedaald
- Er is meer capaciteit vrijgemaakt binnen de schoolleiding: er wordt echt tijd genomen voor COP gesprekken en follow up
- Competentiegerichtheid in sollicitatiegesprekken vanaf begin nu met nieuwe docenten, beoordelingsgesprekken in alle geledingen doorgevoerd
- Dwarsdoorsnede docenten bij elkaar gebracht om over competenties te spreken. Wat is een goede leraar?
- Er wordt rekening gehouden met wat docenten zelf vinden; welke competenties zij belangrijk vinden, door de profiel- en klankbordgroepen (niet top down) en de COP gesprekken.
- Er is gemeenschappelijke taal ontstaan in en tussen geledingen; veel personeelsleden met verschillende achtergronden, spreken over onderwijs en leggen nu de koppeling met competenties
- Duidelijker geworden waar je naar kijkt, duidelijker verwoord wat het gewenste profiel is; lesgevende taken docenten: explicieter, waardevoller geworden
- Sollicitatiegesprekken gaan nu aan de hand van portfolio ('bewijs' van competenties)
- De structuur van de gesprekken is dankzij de training COP gesprekken verbeterd, met als resultaat dat de zelfreflectie in het algemeen goed is en dat er goed met weerstanden wordt omgegaan.
- COP gesprekken systematische inbedding in totale IPB; herijking van de functioneringsgesprekken cyclus, beoordelingsbeleid, IPB in relatie tot BIO nu keuze voor de COP structuur. Grotere transparantie.
- Nu sneller bewust van eigen competenties en ontdekking van niet bekende kwaliteiten van mensen in relatie tot de organisatie
- Constaten dat deelnemende leraren in de werkgroepen zeer betrokken, goed voorbereid en geïnteresseerd waren
- (Laaiend) enthousiasme over COP spel en gesprek
- Dankzij goede inzet kleine groep is nu flink verspreid onder grotere groep; duidelijke betrokkenheid, bij aanzienlijk deel van het personeel is enthousiasme
- Meer lerende organisatie geworden, heel direct bij jezelf

Organisatie

Als lerende organisatie komt mijn school nog tekort....

- Duidelijkheid over en draagvlak voor missie en visie
- Operationalisering en daadwerkelijke implementatie, inbedding in de organisatie: echt laten indalen met oog voor follow up; steeds blijven herijken van competenties en proces, door blijven bouwen op bestaande en het nieuwe durven te implementeren.
- Er wordt voortvarend gehandeld: blijf vertrouwen in dit initiatief uitstralen.
- Feedback op het competentie proces richting personeel: hoe breng je het idee van competenties onder de aandacht van het hele personeel, hoe creëer je draagvlak? De voordelen zijn niet altijd even duidelijk; ga op goede manier om met de kritische blik van medewerkers, met meningsverschillen.
- Tijd om competenties concreet om te blijven bouwen in de techniek van 'werkwoorden' om zo de functies nog praktischer en concreet te omschrijven. Persoonlijke competenties ↔ vakinhoudelijke vaardigheden.

- Opbouw en organisatie rondom functie (sollicitatie) gesprekken ↔ COP gesprekken en het verwerken daarvan: zorg dat het hanteerbaar blijft. Houdt afdelingscoördinatoren op één lijn. Bouw vangnetten in.
- De tools zijn er → nu moet er nog een mentaliteitsverandering plaatsvinden, → van angst voor gesprekken waarin men afgerekend wordt, waarin men 'moet' → COP gesprekken waarin men zich 'wil' ontwikkelen (mag ook duidelijker doelgerichter vanuit de directie ingezet worden).
- Nog mentaliteitsslag te gaan bij grotere groep. Wet BIO komt goed uit: jongere docenten zijn al meer gewend aan competenties, coaching en intervisie. Alert blijven dat het een voortgaand proces is; mede met oog op wet BIO: we gaan het werken met competenties gewoon doen als document van de mensen zelf.
- Organisatiestructuur inpassen in competentie denken; De structuur en de cultuur om te reflecteren, te evalueren, bij te stellen met als hoger doel echt te leren (lerende organisatie). Toewerken naar een cultuur van feedback geven, maar ook vragen: steeds de dialoog aangaan. Dit betekent ook terugkoppeling naar sollicitanten.

Fase II Reflectie op de interventies

1) Wat maakt het verschil? Wat was het meest werkzame bestanddeel? Waar heb je het meeste (plezier) aan gehad?

- Andere zienswijze op competenties totale school (nog niet af)
- Start van het project, maar ook de tussentijdse evaluaties vanuit de deelnemers georganiseerd door ISIS.
- Tijdens het proces de externe, enthousiaste en aanhoudende begeleiding die mogelijke valkuilen mee kon omzeilen en er mee voor zorgde dat men in de 'flow' raakte.
- Enthousiasme van de klankbordgroep en de begeleiding: de werkwoorden heel praktisch waardoor draagvlak ontstond ook voor COP;
- Het samenstellen van de competentieprofielen (voor jezelf/docent/school) in de profielgroepen. Profielgroepen als dwarsdoorsnede van de organisatie. Iedereen was welkom, naar iedereen werd geluisterd, ieders stem was evenveel waard; mensen namen elkaar echt serieus. Er was sprake van toegankelijkheid, openheid, vanzelfsprekendheid waardoor discussies goed verliepen; het onderling als groep in veilige sfeer spreken over wat er van medewerkers verwacht wordt maar ook van de school als geheel is een goede manier om het competentie-enken binnen school te brengen.
- Er is sprake van professionalisering door onderling bespreken van de gemeenschappelijke kaders. Dankzij profielgroepen en COP gesprekken is er reflectie op persoonlijke competenties van individuele docenten maar ook van de school als geheel (wat willen we als school?)
- Het competentie woordenboek in termen van werkwoorden: concreet gedrag; het woordenboek was een krachtig instrument om lijn aan te brengen in grote groep en vanuit de ervaren schoolvisie verder te bouwen.
- COP gesprek, m.b.v. het Actor spel is eigenlijk meteen geaccepteerd door de ervaren veiligheid 'zorg', zorgvuldigheid en ingebed; ook voor sceptici was deze aanpak een eye-opener (zowel voor degene die de gesprekken voerde als die ze onderging): veilig, doelgericht, ontspannen, gelijke taal. De externe begeleiding en training was wezenlijk: zeer waardevol, teamgeest, teamontwikkeling is verder op gang gekomen. Ook waardevol was het oefenen van gesprekken met collega's.
- Smart plannen nuttig, meer gebruikt dan STARR
- Creëren van mogelijkheden om jezelf te uiten en te ontwikkelen. De methode werkt door COP gesprekken is er sprake van olievlekwerking ook naar de kritische mensen toe heeft het een positieve invloed.

2) Wat hadden ze anders moeten doen?

- Betrokkenheid project had nog breder mogen zijn → meer deelnemende scholen (extra factor)
- School: eerst organisatie goed neerzetten alvorens met competenties te beginnen;

- Eerst investeren in missie en visie en daarbij de elementen van reflectie/lerende organisatie
- Voorbeeldfunctie schoolleiding
- Communicatie over de bedoeling van het traject kon duidelijker; toegankelijker informatie.
- Nog betere dwarsdoorsnede docenten moeten nemen; betrekken van het hele personeel en het 'nut' in de dagelijkse praktijk/orde van de dag duidelijker maken. Intensiever, meer bijeenkomsten:
- Er ligt veel tijd tussen de verschillende bijeenkomsten; verwatert het dan niet teveel? Weten we nog waar we over praten?
- Beter inzicht vanuit directie waarom bepaalde mensen de Actor training moesten volgen.
- Het kwam er allemaal bij: tijds- en inzetplanning optimaliseren (ander moment in het jaar).
- Het project kwam op een perfect moment na eerdere missie, visie discussie. Dit project sloot naadloos hierop aan, 'just in time'. Meteen in lopende processen geïmplementeerd. Voor onze school hadden we het niet anders moeten doen, bovendien konden we zelf heel veel keuzes maken.
- Schoolleiding zeer in hun nopjes, waanzinnig tevreden.
- Oude schoenen gooi je niet weg → we hadden al veel "het was meer aanpassen en bijstellen Er is echt sprake van verschil IPB 2004 en 2006, we waren al ver, nu nog verder gekomen.
- "NB gevaar van COP gesprekken: je moet ze wel goed kunnen voeren, vaardig zijn.
- Uitvoering functiegesprekken kan beter.
- Ontwikkelingsgerichte belonen (minder op geld letten)
- Concentreer je op de regio

Bijlage 8.5 **Het competentieprofiel van een procesbegeleider**

Competentie definitie	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Accuraat handelen Zorgvuldig en sluit handelen, gericht op het voorkomen van fouten. Nauwkeurig uitvoeren van activiteiten.	Nauwkeurig werken Herkent afwijkingen, werkt volgens geldende procedures, regels en gemaakte afspraken. Verwerkt gegevens zorgvuldig, precies en nauwgezet.	Toetsen en verbeteren Toetst eigen werk, controleert gegevens, corrigeert, ook als die door anderen gemaakt zijn, werkt onder tijdsdruk, let op details.	Aanspreken op zorgvuldigheid Stimuleert anderen in het werken met procedures, regels, ontwerp en verbetert de kwaliteit, controleert en communiceert hierover met betrokkenen.	Optimaliseren zorgvuldige werkwijze Werkt consciëntieus ook onder zware druk, initieert en verbetert procedures, coördineert en corrigeert werkzaamheden van meerdere personen, kwaliteit wordt verhoogd.
Analyseren Systematisch onderzoeken en in kaart brengen van problemen en vragen. Ontleden van relevante informatie, achtergronden en structuren. Verbanden leggen tussen gegevens en inschatten van gevolgen/consequenties.	Verzamelen en structureren van informatie Signaleert concrete vragen, vraagt door om de gewenste informatie te verkrijgen, structureert de verzamelde informatie.	Verbanden leggen en integreren Signaleert complexe vragen, integreert bestaande informatie en legt verbanden, integreert theorie, praktijk en verschillende disciplines, deelt problemen op in onderdelen, onderscheidt hoofd- en bijzaken.	Onderzoeken alternatieven en scenario's Doorziet processen en structuren, beschouwt complexe vragen vanuit meerdere invalshoeken, onderzoekt alternatieven, toetst eigen vooronderstellingen.	Bepalen lange termijn effecten Doorziet gevolgen voor de lange termijn, stelt tegenstellingen ter discussie, zoekt oplossingen over de grenzen van eigen vakgebied, beleidsterrein, organisatieonderdeel heen, brengt complexe informatie terug tot de kern.
Flexibel/anticiperen Aanpassen van eigen ideeën en werkwijze bij verander(en)de eigen en omstandigheden. Openstaan voor nieuwe ideeën en actief zoeken naar alternatieven om het gewenste resultaat te bereiken.	Openstaan en aanpassen Staat open voor ideeën van anderen, past het eigen gedrag aan, bijt door in situaties, schakelt snel, reageert snel zonder de structuur, les, werkvorm te verliezen.	Doorbreken van vaste patronen Springt in op onvoorziene situaties, herkent verschillen in anderen (b.v. leersijl, motivaties, belangen), pikt snel nieuwe zaken op, denkt vooruit. Manoeuvreert tussen formele en informele bevoegdheden.	Nieuwe alternatieven toepassen Wisselt van methode, heeft vernieuwende ideeën, werkt zich snel in, ziet en beschrijft behoefte/noodzaak aan verandering, doet voorstellen, begint uit zichzelf.	Strategische veranderingen invoeren Gebruikt verschillende veranderingstrategieën, bewandelt alternatieve wegen, start en voert veranderingen door.
Leren Tonen van zelfreflectie op eigen kwaliteiten en leerpunten en actief werken aan eigen ontwikkeling en die van het team.	Vertalen feedback in gedragsverandering Stelt zich vregend op, vraagt feedback, zet feedback om in acties, volgt (nieuwe) ontwikkelingen.	Opzoeken leermomenten Zoekt naar een andere aanpak, vraagt gericht door bij anderen, werkt door middel van zelfstudie, leert van en met anderen, gaat na welke eisen worden gesteld, vertaalt ontwikkelingen naar praktijk.	Zelf reflecteren en variëren Beheerst verschillende leersijlen, stelt zich leergierig en reflecterend op (systematische reflectie), brengt ideeën over professionele loopbaanontwikkeling in. Deelt leerervaringen met anderen en toont voorbeeldgedrag.	Herkennen eigen blokkades en stimuli voor gedragsverandering Herkent verbeterpunten, verbetert/verandert gedrag in volgende situaties. Doorziet eigen leerprocessen, stelt eigen leertraject op met lange termijn doelstelling.
Coachen Begeiden van mensen (leidinggeven, medewerkers/docenten/leerlingen/ouders, collega's en teams) in de verdere ontwikkelingen van talenten. Anderen motiveren en aanzetten tot nadenken over en verbeteren van eigen gedrag en hierbij optreden als gesprekspartner.	Spiegelen en meedenken Vraagt door, geeft feedback op concreet gedrag, houdt een spiegel voor, denkt mee met de ander, doet suggesties en geeft tips.	Faciliteren van leerdoelen Vormt zich een helder beeld van kwaliteiten van de ander, motiveert leerdoelen te benoemen, stimuleert om te experimenteren, doet suggesties, toont voorbeeldgedrag, ondersteunt door het stellen van vragen.	Versterken van zelfvertrouwen Zet de ander aan tot het stellen van vragen, bouwt aan zelfvertrouwen van de ander, geeft aandacht aan de individuele bijdragen, straalt vertrouwen, rust en veiligheid uit, stimuleert anderen tot systematische reflectie en kritische zelfbeoordeling.	Gedragspatronen doorbreken en ruimte geven Wisselt van stijl/gedrag om bewustwording bij ander te realiseren. Coacht personen en teams in complexe situaties, zet op juiste moment stap terug, geeft ruimte voor leermomenten van ander.

Samenwerken Zich inzetten om met anderen resultaten te bereiken en daarmee bijdragen aan een gezamenlijk doel. Denken en handelen vanuit gemeenschappelijke belangen.	Bijdragen aan resultaten Kont afspraken na, informeert anderen over eigen activiteiten, toont belangstelling voor leedlingen/ouders/collega's en helpt, vraagt mening en geeft eigen mening.	(Zich laten) aanspreken wisselt informatie en ideeën uit, vraagt reacties, vraagt zelf om hulp van anderen, stelt op basis van meningen van anderen eigen gedachten/handelingen bij, zoekt mogelijkheden op problemen samen op te lossen, gebruikt team als klankbord.	Expliciteren verwachtingen Zoekt actief samenwerking met anderen, betreft anderen in besluitvorming. Doet actief aan kennisoverdracht, motiveert en enthousiasmeert anderen tot samenwerking, creëert gezamenlijke verantwoordelijkheid, stelt teambelang boven eigen belang, spreekt teamgenoten aan op gedrag.	Faciliteren team(vorming) Schept randvoorwaarden voor samenwerking, initieert en stimuleert nieuwe samenwerkingsvormen, betreft relevante partijen, activeert derden tot leveren van een bijdrage, bevordert teamleren.
Resultaatgericht handelen Formuleert doelstellingen SMART en maakt duidelijke afspraken. Houdt zicht op de voortgang, rapporteert en informeert daarover. Denkt vooruit.	Doelen stellen en realiseren Maakt samen met anderen concrete afspraken en stelt meetbare en haalbare doelen, komt gemaakte afspraken na. Stelt prioriteiten, maakt resultaten van eigen werk zichtbaar.	Plannen, stimuleren en bijsturen Plant zelfstandig het eigen werk, stuurt activiteiten bij, informeert actief hierover, stimuleert anderen, spreekt hen aan, wijst op gezamenlijke verantwoordelijkheid.	Normen stellen en bewaken Stelt actieplan of projectplan op, betreft anderen erbij, bewaakt plannen op realiseerbaarheid (SMART) toetst de voortgang, ondersteunt anderen, toetst kwaliteit door systematische evaluatie.	Lange termijn resultaten Stelt meetbare strategische doelstellingen op, zorgt voor heldere structuren die effectieve en efficiënte inzet bevorderen, achterhaalt achterliggende oorzaak bij niet nakomen van afspraken en stuurt bij, zet conclusies om in plannen voor verbeteringen.
Aanvoelen Zicht hebben op normen en waarden, belangen en behoeften van anderen. Doorzien van culturele, maatschappelijke, wetenschappelijke, economische en politieke ontwikkelingen. Deze inzichten vertalen naar het onderwijs en/of effectief benutten voor het eigen handelen.	Ontvankelijk zijn voor anderen Toont tact, correctheid en begrip voor anderen, benadert de juiste persoon op het juiste moment, heeft geduld, herkent ontwikkelingen en gevoeligheden, vangt signalen op.	Omgaan met belangentegensstellingen Houdt rekening met verschillende belangen en/of belangentegensstellingen. Houdt zich bij de kern van de zaak, herkent ontwikkelingen buiten eigen "team/eigen school en handelt hiernaar, geeft relaties aan tussen vakgebieden. Toetst verwachtingen bij de ander.	Omgaan met verschillen Gaaf bewust om met andere normen, speelt in op onverwachte invloeden, signaleert behoeften van leidinggevers, medewerkers/docenten, leerlingen/ouders en ontwikkelingen in het onderwijsveld. Neemt eigen positie in op basis van taakafspraken en (invloeds) verhoudingen.	Variëren en doorgronden Schakelt gemakkelijk tussen rollen, schat complexe situaties in, handelt op basis van diepgaande inzicht in culturele, maatschappelijke, wetenschappelijke en politieke ontwikkelingen en trends.
Mondeling communiceren Ideeën, meningen en informatie aan anderen overdragen in duidelijke taal, gebaren en non-verbale communicatie en hierbij gebruik maken van moderne ICT-toepassingen. Tactvol en effectief reageren op behoeften en gevoelens van anderen, taal en terminologie aanpassen aan verschillende niveaus.	Zenden en ontvangen Informeert anderen, stelt vragen en vraaf door, luistert en laat de ander uitspreken. Toont belangstelling voor de ander.	Openstellen en inleven Drukt zich mondeling goed uit bij contacten van verschillend niveau, stelt open vragen en vraaf door, vat samen, houdt contact, formuleert tactvol, spreekt verwachtingen/doelen uit, geeft ruimte aan de ander.	Sturen op draagvlak Formuleert complexe vraagstukken helder, houdt rekening met verschillende behoeften en belangen, neemt het initiatief en stuurt in gesprekken, maakt onderwerpen en of onvrede bespreekbaar.	Vertrouwen creëren en beïnvloeden Voert complexe gesprekken op strategisch niveau over gevoelige onderwerpen, zet verschillende invloeds- en gesprekstijlen effectief in, benoemt sfeer en gevoelens.

Bijlage 9.1. Informatie m.b.t. Opleidingstraject teamleiders Facilitair Bedrijf FFB

Betreft: Infobrief 1 t.b.v. groep 6

Datum: 30 januari 2007

Achtergrond

Het Facilitair Bedrijf van Fontys Hogescholen levert producten en diensten ter ondersteuning van het primaire onderwijsproces van de instituten en het bestuurlijk proces van de Raad van Bestuur van Fontys. De dienstenbehoefte ontwikkelt zich hierbij van standaard binnen één functie, naar een flexibele multifunctionele dienstverlening.

In het kader van de verdere ontwikkeling naar een 'Shared Service Center' is het opbouwen van vertrouwen noodzakelijk voor het verbeteren van de dienstverlening, een 'life time relatie met' en tevredenheid bij de klant. Het gaat erom dat de klant de dienstverlening vanuit het Facilitair Bedrijf ervaart als toegevoegde waarde en niet als kostenpost. Het denken in marketingtermen met de dienstenmatrix als uitgangspunt, lijkt nuttig en wenselijk bij de verdere ontwikkeling van Fontys Facilitair Bedrijf.

In dit kader en in navolging van voorgaande jaren heeft het management besloten om opnieuw een opleidingstraject voor (aanstaande) teamleiders uit te laten voeren, er van uitgaande dat de teamleiders aanvankelijk gepositioneerd zijn als meewerkend voorman/vrouw, maar nu steeds meer management taken gedelegeerd krijgen.

Opdrachtgever is de directeur van het Facilitair Bedrijf.

Ineke Kempers is namens de opdrachtnemer projectleider en Doreen Admiraal is de inhoudelijke supervisor van het traject. Zij draagt zorg voor het aspect 'evaluerend handelen': alle betrokkenen evalueren het proces en gaan na wat dit betekent voor hun (toekomstig) handelen.

Doelstelling van het traject

De doelstelling van het traject is geformuleerd in de volgende gewenste resultaten:

De teamleiders:

- Zijn zich bewust van de eisen die het teamleiderschap stelt: de verantwoordelijkheden, bevoegdheden en grenzen, binnen de kaders van de missie en visie van Fontys, en van de eigen afdeling binnen het Facilitair Bedrijf;
- Laten in concreet gedrag zien dat zij voldoen aan deze eisen, of formuleren in samenspraak met de eigen manager en het team hiervoor een realistisch Persoonlijk OntwikkelingsPlan gebaseerd op hun eigen talenten, takenoverzicht van de eigen functie en daarbij opgestelde competentieprofiel;
- Gezien de missie van Fontys FB dienen teamleiders in staat te zijn om:
 - medewerkers te coachen richting een resultaatverantwoordelijk team;
 - aanspreekpunt te zijn voor talentontwikkeling in het kader van personeelsbeleid;
 - management-informatie te presenteren;
 - (mede) een kwaliteitsplan t.b.v. de dienstverlening te ontwikkelen
 - over de grenzen van de eigen afdeling te kijken;
 - cultuurverandering te helpen realiseren: extern gericht, flexibel, innovatief partnerschap
 - (mede) een marketingstrategie te ontwikkelen o.a. door:
 - het ontwikkelen van een accountstructuur
 - het inzetten van operationele ketendiensten
 - het inrichten en onderhouden van netwerken/communities
 - het inrichten van relatiebeheer m.b.v. ICT
 - hun afdelingsdiensten te presenteren in relatie tot de klanten;
 - in samenspraak met de klant te komen tot samenstelling dienstenpakket
 - het inrichten van projecten

Steeds rekening houdend met Fontys speerpunten: Biloba, Zakelijke Dienstverlening, Masters, Praktijkgericht Onderzoek en Internationalisering

Achterliggende visie

Fontys wil een "learning community" vormen met al zijn medewerkers, studenten en klanten. Hierop willen we in het opleidingstraject aansluiten. Enerzijds zijn er vanuit de resultaatgerichtheid van de Raad van Bestuur en de missie en visie van het Facilitair Bedrijf min of meer "top down" een aantal speerpunten benoemd voor dit ontwikkelingstraject. Hierop wordt door de trainers vanuit

hun inhoudelijke deskundigheid (expertrol) aangesloten door in het gemeenschappelijk ontwikkeltraject inhoudelijke kaders aan te bieden rond de 6 benoemde thema's. Door zoveel mogelijk interactief aan de slag te gaan (coach- en consultantrol van trainers), willen we bewerkstelligen dat de deelnemers vanuit hun eigen context, hun eigen positie, talenten en opgebouwde expertise in kunnen haken met hun vragen en leerdoelen. Hierdoor kan optimaal gebruik gemaakt worden van de aanwezige deskundigheid. Het gaat hierbij niet zozeer om nieuwe kennis, inzicht en vaardigheid (al hopen we die ook te ontwikkelen), maar vooral om de (grond)houding, de motivatie, de drive om goed in te spelen op de telkens veranderende toekomst.

Met elkaar onderzoeken we door de dialoog met elkaar aan te gaan, wat teamleiders nodig hebben om goed te kunnen functioneren, welke leerdoelen ze willen stellen, hoe ze als het ware spelenderwijs willen experimenteren met nieuw gedrag en hierop feedback vanuit hun directe omgeving kunnen vragen.

In de opbouw van de 6 thema bijeenkomsten is die lijn zichtbaar van Top Down naar steeds meer met elkaar –"bottom up"– bouwend:

Top down:

1. Vertaling van missie en visie van Fontys en Facilitair bedrijf naar de eigen afdeling
2. Strategische sturing en leiderschap
3. Financiële kaders (MACON/MARAP)
4. Fontys Personeelsbeleid
5. Werken in een team
6. Communicatie zowel tav informeren besluitvorming, personeelsaspecten (inzet-, functionerings-competentie ontwikkelingsplan-, ziekteverzuimgesprekken e.d.) als naar klanten toe

Bottom up:

Vanuit het intakegesprek, het opgestelde Persoonlijke (Competentie) Ontwikkelings Plan en het middels opdrachten opgebouwde portfolio of liever passiefolio, zullen de deelnemers een steeds duidelijker beeld krijgen van hun eigen talenten maar ook de leervragen en -doelen die ze hebben op weg naar de gevraagde Fontys competenties. Wat hebben ze al in huis en welke talenten willen ze nog verder ontwikkelen in de richting van de gevraagde competenties.

Immers teamleiders functioneren al op de gegeven plek, hebben al een brok ervaring en deskundigheid opgebouwd, maar willen wel verder ontwikkelen om met plezier, adequaat te kunnen functioneren als teamleider nieuwe stijl. Dit betekent in toenemende mate eigen coach worden, maar wel met behulp van de eigen manager als 'mentor', feedback gever op het ontwikkelingsproces, op ondernomen acties en getoond gedrag.

Dit "bottom up", vraaggestuurde, individuele ontwikkelingstraject vindt vooral plaats tijdens de supervisie en competentie-ontwikkelbijeenkomsten. Tijdens deze bijeenkomsten zullen de begeleidende trainers vooral vanuit de specifieke persoonlijke setting van de teamleider vertrekken: de eigen context staat dus centraal.

Doordat de opdrachten rondom de themabijeenkomsten telkens in overleg met de betrokken teamleden en manager van de afdeling van het Facilitair Bedrijf uitgevoerd (moeten) worden, is er sprake van een grote wisselwerking.

Niet alleen kan zo tijdens de bijeenkomsten van het ontwikkelingstraject (thema-, supervisie- en competentie ontwikkelingsbijeenkomsten) een "learning community" ontstaan, maar ook op de eigen werkplek, waardoor concrete verankering van de leerervaringen gewaarborgd kan worden.

Het programma

Het opleidingstraject bestaat uit de volgende onderdelen:

- I. Intake gesprek
- II. Gemeenschappelijk deel
- III. Individueel deel
- IV. Supervisie
- V. Afrondende presentatie/gesprek met manager en supervisor
- VI. Afsluiting met 'focused group' interview en certificaat uitreiking

I. Intake-gesprek

Er wordt gestart met een individueel intakegesprek. Doel van dit gesprek is om een eerste aanzet te

maken met het persoonlijk ontwikkelplan (POP). Op basis van de energizers, waarden, normen, grondhouding en talenten van de teamleiders wordt onderzocht hoe de teamleider aan zijn/haar ontwikkeling wil gaan werken.

Elke teamleider wordt individueel geïnterviewd volgens een vast protocol (anderhalf uur). Resultaat hiervan is een persoonlijk ontwikkelingsplan als start van het invullen van het persoonlijk passie folio. Tevens geven de deelnemers zelf aan op welke wijze zij hun ontwikkelingsproces getoetst willen zien in de afrondende presentatie/gesprek aan het eind van het opleidingstraject.

De intake gesprekken worden in onderling overleg voor 8 maart 2007 ingepland.

II. Gemeenschappelijk ontwikkeltraject

Het gemeenschappelijke deel van het opleidingstraject omvat 6 donderdagochtenden van 9.00 uur tot 12.30 uur. Elke ochtend heeft een eigen thema en wordt verzorgd door een specialist op het betreffende terrein. Tevens zullen aan elke themabijeenkomst een aantal opdrachten verbonden zijn. Elke teamleider verwerkt dit in zijn of haar POP en Passie folio. Van elke themabijeenkomst wordt als evaluatie/samenvatting een nieuwsbrief opgesteld die als handreiking kan dienen voor het overleg met de manager en eigen team.

Bijeenkomst 1

Vertaling van missie en visie van Fontys en Facilitair bedrijf naar de eigen afdeling

Doelstelling:

De deelnemers:

- Weten wat de Fontysstrategie 2007 e.v. 'Kwaliteit in Learning Communities' betekent voor het Facilitair Bedrijf en de eigen afdeling
- Hebben inzicht in het primaire proces van de instituten (ken je klanten)
- Kunnen aangeven wat in dit kader de specifieke teamleidertaken zijn ter ondersteuning van hun team in de dienstverlening aan de instituten
- Onderkennen hun eigen grondhouding, waarden en normen en talenten
- Onderkennen de kritische teamleidercompetenties (in termen van Fontys Woordenboek)
- Kunnen aangeven waar binnen de eigen afdeling (mogelijke) aandachtspunten/knelpunten liggen: de discrepanties tussen de 'ist' en de 'soll' situatie t.a.v. eigen functioneren en organisatorische randvoorwaarden.

Bijeenkomst 2 Strategische sturing en leiderschap

Doelstelling:

De deelnemers:

- kunnen de resultaatgebieden van hun eigen team benoemen afgeleid van missie en visie en vertalen naar operationele doelen
- kunnen goed leiderschapsgedrag onderscheiden
- kunnen een analyse maken van het in hun situatie benodigde leiderschapsgedrag
- zijn zich bewust van eigen leidinggevend gedrag en evt. ontwikkelpunten hierbij

Bijeenkomst 3 Financiële kaders

Doelstelling:

De deelnemers: hebben zicht op de MACON en MARAP en de financiële kaders waarbinnen het Facilitair Bedrijf moet werken. Aansluitend op het Fontys werkschrift wordt de relatie gelegd met het budget verdeelmodel van de instituten en de controlecyclus. De toegenomen druk op het Facilitair Bedrijf om meer diensten te leveren vergt van de medewerkers een duidelijk bewustzijn.

Bijeenkomst 4 Fontys Personeelsbeleid

Doelstelling:

De deelnemers:

hebben zicht op Fontys personeelsbeleid en de toepassings (on)mogelijkheden daarvan binnen het Facilitair Bedrijf en eigen afdeling. Krijgen zicht op hoe persoonlijke talentontwikkeling in de richting van de door de organisatie gevraagde competenties een bijdrage levert aan het in balans brengen van persoonlijke en organisatie/afdelings-doelstellingen.

Bijeenkomst 5 Teamontwikkeling

Doelstelling:

De deelnemers:

- hebben zicht op verschillende fasen in teamontwikkeling
- kunnen een analyse maken van de fase waarin het eigen team zit
- kunnen de mogelijke aandachts- en knelpunten expliciteren

Bijeenkomst 6 Communicatie

Doelstelling:

De deelnemers:

- hebben zicht op klantgerichte communicatie
- hebben zicht op de verschillende communicatiestijlen als het gaat om informatie rond besluitvorming
- hebben zicht op de verschillende soorten gesprekken en aandachtspunten hierbij

Het gemeenschappelijke deel van het traject vindt plaats op donderdagochtenden van 9 tot 12.30 uur in Eindhoven.

8 maart 2007 (Startbijeenkomst met managers)

22 maart 2007 (Strategische sturing en leiderschap)

5 april 2007 (Financiële kaders, Macon/Marap)

19 april 2007 (Personeelsbeleid)

10 mei 2007 (Werken in een team)

31 mei 2007 (Communicatie)

III. Individueel traject

Afhankelijk van het persoonlijk ontwikkelingsplan tekenen deelnemers in op de 'competentie ontwikkelingsbijeenkomsten', die naar aanleiding van de intake wensen worden georganiseerd:

Afhankelijk van het persoonlijk ontwikkelplan schrijft de deelnemer zich (in overleg met de eigen manager) in voor minimaal twee trainingssessies.

De competentie-ontwikkeldagdelen (cod's) moeten nog worden ingepland

De onderwerpen worden in april 2007 bekend gemaakt.

IV. Supervisie

Voor alle teamleiders geldt deelname aan minimaal 6 bijeenkomsten (in groepjes van ongeveer 5 deelnemers) in het kader van supervisie. Centraal hierbij staat de transfer van al het geleerde naar de eigen praktijksituatie.

De supervisie vindt plaats in 2 groepen (9.00 uur tot 11.00 uur en 11.30 uur tot 13.30 uur).

V. Afrondende presentatie of gesprek

Ter afsluiting van het (individuele deel van het) opleidingstraject vindt de afrondende presentatie/ gesprek plaats met de manager en supervisor. De aard/vorm van dit gesprek is tijdens de startbijeenkomst bepaald, in overleg met de eigen manager. De gestelde doelen, gewenste resultaten en criteria voor tevredenheid, worden geëvalueerd en waar nodig verwerkt in een geactualiseerd POP.

De afrondende gesprekken vinden plaats in weken voorafgaande aan 5 juli 2007

VI. Afsluiting en Certificering

Het opleidingstraject zal worden afgerond met een zogenaamd 'focused group interview' waarin Doreen Admiraal de dialoog aangaat met de deelnemers over hun leerproces. Wat hebben teamleiders geleerd? Hoe is dat merkbaar? Is er sprake van 'learning communities'? Hebben managers en teamleden ook geleerd van dit traject? Waaruit blijkt dit? Wat is er nog nodig?

Tenslotte zal dit traject feestelijk worden afgesloten in aanwezigheid van alle managers met de uitreiking van het Opleidingscertificaat.

Indien aan de volgende voorwaarden is voldaan ontvangt de deelnemer een deelname bewijs

- actieve deelname
- 80% aanwezigheid
- passiefolio (volgens criteria)
- afrondende presentatie/gesprek (volgens criteria)

De formele afronding zal plaatsvinden op 5 juli 2007 om 15.00 uur

Bijlage 9.2. Evaluatie Professionaliseringstraject Teamleiders FFB programma 2007/08

Groep: Teamleiders Fontys Facilitair Bedrijf

Naam deelnemer: 8 v.d. 10 deelnemers hebben de evaluatie ingevuld

- | | | | |
|----|--------------------------------|------|---------------------------------------|
| A. | Doelrealisatie programma | E. | Effectiviteit bijeenkomsten |
| B. | Organisatorische aspecten | F. | Nut van bepaalde begrippen |
| C. | Kwaliteit van | G+H. | Slotconclusie |
| D. | Eigen inbreng/inzet/activiteit | I. | Eigen verwoording (comp.)ontwikkeling |

Te beoordelen onderdelen	5	4	3	2	1	Gem.
A. Doelrealisatie programma						
1. bewustworden eigen drijfveren, talenten						3,9
2. koppelen persoonlijke - organisatie doelen						3,4
3. bewustworden eisen teamleiderschap						3,6
4. formuleren 'smart POP'						2,9
5. uit portfolio en gedrag blijkt doorlopen leer- en ontwikkelingsproces						3,1
6. onderling netwerken tbv supervisie en probleemoplossing: 'learning community'						4,1
7. dialoog met direct leidinggevende als onderdeel 'learning community'						3,6
B. Tevredenheid organisatorische aspecten						
8. Planning						2,9
9. Locatie						3,9
10. Administratie						3
11. Nieuwsbrief						4
C. Kwaliteit van de						
12. intake						3,8
13. basisthema bijeenkomsten						4
14. supervisie						4
15. competentie ontwikkeldagen						3,6
D. Eigen inbreng/inzet/activiteit						
16. intake						3,5
17. basisthema bijeenkomsten						3,8
18. supervisie						3,4
9. competentie ontwikkeldagen						3,8
E. Effectiviteit bijeenkomsten mbt mijn POP, competentie ontwikkeling						
20. Intakebijeenkomst						3,5
<i>Startbijeenkomst</i>						
21. Inhoud						3,9
22. Aanpak						4
23. Werksfeer						3,9
24. Docent(en)						4,1
<i>Leiderschap</i>						
25. Inhoud						4,1
26. Aanpak						4,2

27. Werksfeer						4,5
28. Docent(en)						4,4
<i>Fontys Personeelsbeleid</i>						
29. Inhoud						3,7
30. Aanpak						3,7
31. Werksfeer						3,7
32. Docent(en)						3,6
<i>Communicatie</i>						
33. Inhoud						3,9
34. Aanpak						3,9
35. Werksfeer						3,9
36. Docent(en)						3,9
<i>Weken in teams</i>						
37. Inhoud						3,9
38. Aanpak						3,7
39. Werksfeer						3,7
40. Docent(en)						4,2
<i>Financiën</i>						
41. Inhoud						3,8
42. Aanpak						3,5
43. Werksfeer						3,9
44. Docent(en)						4
<i>Supervisie/intervisie</i>						
45. Inhoud						4,3
46. Aanpak						4,5
47. Werksfeer						4,5
48. Docent(en)						4,2
<i>Competentie ontwikkeldag 1, Loopbaangesprekken</i>						
49. Inhoud						4,3
50. Aanpak						3,8
51. Werksfeer						3,7
52. Docent(en)						4
<i>Competentie ontwikkeldag 2 Leiding in de Learning Community</i>						
53. Inhoud						4,1
54. Aanpak						4,1
55. Werksfeer						4,3
56. Docent(en)						4,2
F. De onderstaande begrippen waren nuttig voor mijn competentie ontwikkeling						
65. Grondhoudingen:						
doelgericht,						3,9
onderzoekend, reflecterend						3,7
speels- experimenteel,						3,9

dialoggericht (samenspraak, feedback)						4,3
66. Passiefolio						3
G. Slotconclusies						
Overall Tevredenheids Waardering (1 t/m 10)						7

Gezien de scores van 8 van de 10 deelnemers op de evaluatie items en de totaalbeoordeling van 7,1, kunnen we wel stellen dat het professionaliseringstraject succesvol is geweest.

Met name het onderling netwerken tbv supervisie en probleemoplossing: 'learning community', de basisbijeenkomsten, nieuwsbrief en supervisie hebben duidelijk bijgedragen aan het bereiken van de gewenste resultaten.

Ook de 2 competentie ontwikkeldagen zijn positief gewaardeerd. Het werken vanuit/met de vier grondhoudingen lijkt zinvol, met name de dialooggerichte houding.

Het begrip 'passiefolio' i.p.v. portfolio, wordt ook geaccepteerd.

Twee aspecten vragen echter duidelijk aandacht:

- 1 het formuleren van een SMART plan
- 2 de planning van het traject

Onderstaand de verzamelde opmerkingen van de deelnemers:

H De grootste kracht van het traject 'Professionalisering teamleiders Fontys FB' is voor mij (vul aan)

- Momentopname in passiefolio vooraf; "wie ben ik als leidinggevende?"
- De leidinggevende die hebben gesproken waren goed als voorbeeld. Zij stelden zich (sommige van hen) kwetsbaar op. En hun manier van leidinggeven zet je aan het denken; zo zou ik het juist wel of niet doen.
- De supervisies met collega teamleiders waren het meest waardevol omdat je elkaar helpt en van elkaar leert. De andere cursusdagen vooraf waren nodig om eerst een soort vertrouwensband op te bouwen samen.
- Uitwisseling van ervaringen.
- De toegankelijke, open manier waarop de onderdelen van de training worden gepresenteerd. Over de onderwerpen kon direct worden gediscussieerd met de docent en deelnemers. Hierdoor liggen theorie en praktijk dicht bij elkaar en vaak kan dat wat besproken of uitgelegd is meteen worden toegepast. Daarbij werd een duidelijk inzicht gegeven in de structuur en (gedeeltelijk) de cultuur van de Fontys organisatie.
- In retro bemerk ik dat ik behoudens tijdens de bijeenkomsten van de opleiding niet veel gedaan heb aan en met hetgeen werd aangedragen in de training. Enerzijds omdat ik er onvoldoende tijd voor vrij heb gemaakt, anderzijds omdat door de setting van de opleiding (een halve dag in de nabijheid van eigen werk) in combinatie van mijn drukke agenda, het moeilijk maakte me volledig los te maken van de hectiek van de dag. Het aangeboden materiaal was op zich wel inspirerend op het moment en vooral in combinatie met het bespreken van casuïstiek of ervaringen met elkaar.
- Netwerk onderhouden buiten eigen afdeling, binnen facilitair bedrijf en doorontwikkelen managementvaardigheden.
- Dat je dmv de tafelgesprekken over de onderwerpen van die dag veel leert over hoe andere TL's met soortgelijke problemen omgaan. Fijn ook dat iedereen zo open was en dat er veel voorbeelden uit de praktijk naar voren kwamen. Ook erg leuk dat de managers zo open spraken over hun visie van een goede TL en dit mede door over hun ervaringen te vertellen.
- De ervaringen die je deelt van je collega's, managers, docenten en teamleiders.
- Samenzijn met gelijkgestemden om inhoudelijk handen en voeten te geven aan teamleiderschap binnen Fontys.

...De meeste energie kreeg ik van dit traject van

- Supervisie en tafelgesprekken. Maar dit was alleen mogelijk doordat je elkaar beter leert kennen gedurende het traject. Alleen supervisie zou niet voldoende zijn.
- Uitwisseling van ervaringen.
- Het enthousiasme waarmee de docenten uitleg gaven over de verschillende onderwerpen

van de training. En van de betrokkenheid van de collega teamleiders en van het feit dat we met elkaar konden sparren en over theorie en praktijk van gedachte konden wisselen.

- Supervisie/intervisie bijeenkomsten.
- De tafelgesprekken met de andere TL's.
- Mijn collega's.
- Voorstelronde afdelingsmanagers en hun beweegredenen.

I. Beschrijf kernachtig waarin jij zelf vindt dat jij je ontwikkeld hebt en hoe dit voor anderen, je omgeving merkbaar is

- Als leidinggevende ben ik niet veranderd. In mijn handelen, denken en doen wel. Ik denk meer na bij mijn manier van communiceren, sturen, enz. Maar mijn ideeën over leidinggeven zijn niet veranderd. Ik zie de training als een verfraaiing van mijn eigen kunnen. Ik heb de tijd genomen om mijn leiderschap kritisch te bekijken. De theorie was te kort om mij te veranderen. De theorie zie ik als handvatten die ik kan gebruiken in de toekomst (boeken, theorieën, cursussen). Van het theorie toepassen is dus nog geen sprake.
- Ik ben mij bewuster geworden dat het bij het sturen van professionals vooral aankomt op loslaten. Ben hier ook meer over gaan lezen en ben nu doende om te wisselen met vakgenoten zowel binnen als buiten Fontys. Leuk om te doen en je leert er veel van.
- Ik heb mij vooral ontwikkeld op coachend gebied en in mijn directe en persoonlijke stijl van leidinggeven. Dat zie ik zelf in mijn gedrag en mijn optreden naar het team en de individuele teamleden toe en ook anderen merken op dat er meer duidelijkheid is als het gaat over communicatie en de gemaakte afspraken. Verder zal ik een deel van het lesmateriaal gebruiken om met het team om de tafel te gaan zitten. We zullen er dan aan werken dat deze kennis voor ieders persoonlijke ontwikkeling gebruikt kan worden.
- Tijdens deze training heb ik meerdere leermomenten mogen ervaren. Een van de belangrijkste voor mij betreft het gegeven dat je als leidinggevende ook gewoon nog mag leren en je verder mag ontwikkelen in je rol als leidinggevende. Daarnaast ben ik als gevolg van de training bewuster omgegaan met de begrippen 'energiegevers en -vreters'. Tot slot wil ik voor de toekomst meer aandacht besteden aan habit 5 (eerst begrijpen daarna begrepen worden) en 7 (houd de zaag scherp) van Covey, zodat ik op een effectieve wijze mijn functie als teamleider kan uitoefenen.
- Het was fijner geweest al het traject voor mij wat later was gekomen. Ik begon met het opleidingstraject toen ik nog niet gestart was met mijn nieuwe functie. Dat vond ik wel moeilijk, gezien het uitwisselen van ervaringen bij de tafelgesprekken. Wel heb ik er toch juist veel van opgestoken door goed naar andere ervaringen te luisteren en mee te denken. Gezien ik zelf van de balie af kom, is het best moeilijk van de een op de andere dag een andere rol op je te nemen. Heb het idee dat ik door veel te overleggen/spuien in zowel de tafelgesprekken als in ons eigen teamoverleg nog zekerder ben geworden van mijn kunnen. Langzamerhand probeer ik ook steeds meer op het team uit en merk dat het team mij ook waardeert. Negatieve feedback geven vind ik nog erg moeilijk. Ik probeer dit wel steeds meer te doen, omdat het uiteindelijk als het goed is een positieve resultaat oplevert.
- Door het delen van ervaringen door mijn collega's en mijzelf heb ik geleerd dat het me openstellen hiervoor heel veel oplevert. Ik merk hierdoor dat ik me makkelijker open opstel en daardoor ook meer open, eerlijke ervaringen terugkrijg.
- Weet niet of dit zichtbaar is. Ik denk wel dat ik een stukje zelfreflectie heb gekregen, maar heb niet heel veel nieuwe zaken geleerd. Je moet het meer in de aanscherping zoeken van een aantal theorieën en de aanpak.

J Opmerkingen/suggesties/aanvullingen m.b.t. punt A, B, C, D, E, F

- Competentieontwikkeldagen en themadagen waren te lang. Het zou beter aankomen en blijven werken als je niet de hele dag hoeft te luisteren.
- Theorie en supervisie meer met elkaar afwisselen zou beter werken.
- De passiefolio moet geen verplichting worden.
- Door hier in het begin van het traject mee aan de slag te gaan maak je al een goede start. Ik zou de cursist niet verplichten het passiefolio bij te blijven werken. Wijs de cursist er alleen op na het traject terug te lezen. Dit om te bekijken of je veranderd bent door de training.
- De planning van de training zou beter afgestemd moeten worden op de agenda's van de deelnemers. Een vergaderverzoek werkt beter dan een mail met een datum erin. Ook moet gelet worden op drukke periodes in het jaar. Een verkeerde planning kan van invloed

zijn op de motivatie.

- Laat de intervisie vervallen en bouw het programma zo dat met de theorieblokken praktijksituaties worden behandeld. Dan wordt de theorie levend en toegepast en heb je direct uitwisseling van ervaring.
- Over de planning van de workshopdagen zullen wellicht voorstellen van mijn collega teamleiders zijn gekomen. Mijn algemene suggestie is alleen om te onderzoeken of van de training een syllabus kan worden uitgegeven waarin de onderwerpen met stukken theorie en (delen uit) de presentaties worden verzamelt. Dit zou erg praktisch zijn als naslagwerk.
- Heel jammer dat de super/intervisie in mijn groepje nog nauwelijks van de grond is gekomen. De enige bijeenkomst die ik heb bijgewoond vond ik wel inspirerend. Overigens denk ik dat dit mede te danken is aan de aanwezigheid van de super/intervisor.
- Ik denk dat het bij het samenstellen van de groepen goed is om rekening te houden met de achtergrond van de verschillende deelnemers, hun ervaring en hun positie binnen de organisatie. In onze groep was het verschil wel erg groot. Verschillende onderwerpen hebben in sneltreinvaart de revue gepasseerd en dat is bij de onderwerpen waar je zelf me aan de slag gaat op zich niet echt ene probleem, maar het blijft dan wel erg oppervlakkig. Hoewel dat erg in strijd is met mijn eerdere opmerking van de waan van de dag en de drukke agenda. Zou het mijns inziens beter zijn om de training in hele dagen te organiseren, buiten de setting van de dagelijkse werkomgeving. Daarnaast denk ik dat sommige oefeningen thuis voorbereid zouden kunnen worden of theorie van te voren toegezonden kan worden, zodat de meeste tijd doorgebracht kan worden in het bezig zijn met de materie en het uitwisselen van ervaringen.
- De agendaplanning zou in het vervolg het best via Outlook kunnen lopen, zodat die tijd in de agenda van de toekomstige deelnemers verschijnt. Nu ging heel veel via losse emails, die niet altijd tijdig onderkend worden.
- Tot slot opvallend dat we zowel bij het starten van een bijeenkomst maar zeker ook bij het bepalen van het einde van de dag erg afhankelijk lijken te zijn van degenen die te laat binnenkomen en/of eerder weg moeten. Waardoor de discipline bij de deelnemers ook makkelijker werd.
- Alle bijeenkomsten (ook supervisie) vooraf plannen middels outlook, zodat voor iedereen duidelijk is welke dag en welk tijdstip e.e.a. plaatsvindt en dit dus niet als 'excuus' gebruikt kan worden voor absentie.
- Over het algemeen vond ik het een heel leuk traject. Heb leuke nieuwe mensen leren kennen en fijne leerzame bijeenkomsten gehad. Vond het een leuke aanpak van zowel de afwisseling van gastsprekers als de tafelgesprekken. Iedereen stelde zich kwetsbaar op en dat was fijn.
- 1 verbeterpuntje vind ik toch wel het timemanagement. Dmv een vergaderverzoek zou je in andermans agenda kunnen kijken en beter de uren voor het traject kunnen plannen.
- Veel van de zaken die aan bod zijn gekomen waren voor mijn niet nieuw. Hierdoor had ik af en toe moeite mee dat er veel tijd aan besteed werd. Zeker ook omdat je als beginnend teamleider je tijd hard genoeg nodig hebt voor je normale werk. Ik ervaarde de bijeenkomsten dan ook religieus als een extra belasting. Daar staat tegenover dat het toch wel steeds interessant was om er (opnieuw) mee bezig te zijn.
- Ik zou dit traject graag korter en krachtiger willen zien. Minder en kortere bijeenkomsten, niet langer dan één dagdeel, en in een kortere periode.
- Afspraken cursus vastleggen via Outlookagenda.
- Theorie en intervisie mixen (combineren). Theorie koppelen aan praktijk. Intervisie misschien in kleine groepen, desnoods 2 personen. Laten terugkoppelen of dit (meer)waarde heeft.
- Om met het laatste te beginnen, een gedetailleerde evaluatie met feedback op sessies die ruim een half jaar geleden hebben gedraaid kan ik moeilijk geven. Wellicht raadzaam om dit direct na de sessies met het gewenste detailniveau te doen.
- De planning: zoals reeds eerder aangegeven denk ik dat het plannen van de bijeenkomst in de outlook agenda beter werkt dan alleen maar een mailtje met data sturen. Ook dan zullen deelnemers wellicht andere prioriteiten moeten stellen, maar dan krijg je in ieder geval een gewaardeerd vergaderverzoek terug.
- De samenstelling van de groep: was wel heel erg rijp en groen door elkaar.
- Op het gevaar af..... qua inhoud heb ik in het recente verleden al veel aan dit soort ontwikkeling gedaan en derhalve niet veel nieuws voorbij zien komen.

Doreen Admiraal, 17 september 2008

Bijlage 9.3a. Gesprekskader 'Focused Group' interview Teamleiders FFB

Eindgesprek teamleider en manager d.d. 18 september 2008

Naam teamleider:

Naam manager:

Reflectie Persoonlijk

1. "Wat is het beste wat je geleerd hebt? Waarin ben je merkbaar competent(er) geworden?"

2. "Wat wil je nog verder ontwikkelen?"

Reflectie op de organisatie

3. "Wat is het beste dat je je leidinggevende hebt zien doen op weg naar een lerende organisatie-learning community?"

4. "Als lerende organisatie moet mijn afdeling FBnog verder ontwikkelen"....

Reflectie op de interventies, projectaanpak

5. "Wat maakt het verschil? Wat was het meest werkzame bestanddeel van het traject? Waar heb je het meeste van geleerd?"

6. "Wat kan, moet anders als het gaat om het daadwerkelijk concretiseren van je POP en vormgeven van je Portfolio? (geef aan wat jijzelf, je leidinggevende, de trajectbegeleiders hierin kunnen betekenen)."

7. Hoe kan de dialoog met je leidinggevende verder geoptimaliseerd worden? Wat kun je zelf doen? Wat verwacht je van je leidinggevende?

Bijlage 9.3b. Gesprekskader 'Focused Group' interview Managers FFB

Eindgesprek teamleider en manager d.d. 18 september 2008

Naam teamleider:

Naam manager:

Reflectie Persoonlijk (wanneer je hier onvoldoende zicht op hebt: hoe wil je ervoor zorgen dat je dit binnen afzienbare tijd wel krijgt?)

1. "Wat is het beste wat TL geleerd heeft? Waarin is TL merkbaar competent geworden?"

2. "Wat vind je dat TL nog verder kan/mag ontwikkelen?"

Reflectie op de organisatie

3. "Wat is het beste dat je als leidinggevende hebt gedaan op weg naar een lerende organisatie – learning community?"

4. "Als lerende organisatie moet mijn afdeling FB.....nog verder ontwikkelen".....

Reflectie op de interventies, projectaanpak

5. "Wat maakt het verschil? Wat was het meest werkzame bestanddeel van het traject? Waar heeft je TL het meeste van geleerd?"

6. "Wat kan, moet anders als het gaat om het daadwerkelijk concretiseren van het POP en vormgeven van Portfolio? (geef aan wat jij als leidinggevende, TL zelf en de trajectbegeleiders hierin kunnen betekenen).

7. Hoe kan de dialoog tussen jou, als leidinggevende, met TL verder geoptimaliseerd worden? Wat kun je zelf doen? Wat verwacht je van je TL?

Bijlage 10.1. Brochure Professionaliseringstraject Teamleiders Fontys

Fontys Hogescholen is sterk in beweging.

Volop wordt gewerkt aan de invoering van de Biloba onderwijstransformatie met aandacht voor talentontplooiing richting competent gedrag. Daarbij wordt maximaal ingespeeld op een snel wisselende arbeidsmarkt. We zien een toenemende vraag naar kenniswerkers die innovatief zijn en die zich soepel kunnen aanpassen aan steeds veranderende omstandigheden en vragen van klanten. Om hierop te kunnen inspelen wil Fontys een lerende organisatie zijn, met medewerkers die zich voortdurend professionaliseren.

Natuurlijk verschillen de hogescholen: de een heeft te maken met een verminderde studenteninstroom, de ander barst juist uit zijn voegen. Welke specifieke issues er ook spelen, altijd staat de persoonlijke, professionele en normatieve ontwikkeling van de medewerkers in de schijnwerpers. Persoonlijke en teamontwikkelplannen worden ingebed in de hogeschool ontwikkelplannen waardoor de kwaliteit van het onderwijs verder wordt geoptimaliseerd en gewaarborgd.

Een professionaliseringstraject speciaal voor teamleiders

Fontysvisie koppelen aan eigen instituut

Directeuren delen hun verantwoordelijkheid met teamleiders. Teamleiders zijn als het ware de spil binnen de instituten, de schakel tussen directie, onderwijsmedewerkers en studenten. Van de teamleiders wordt verwacht dat zij als 'sleutelfiguren' binnen de hogeschool goed bekend zijn met de visie en de speerpunten van Fontys en uiteraard van hun eigen hogeschool. Zij dragen mee verantwoordelijkheid voor de invulling van de MACON en MARAP.

Zij moeten flexibel kunnen wisselen van rol en beschikken over een aantal belangrijke competenties.

Op basis van heldere competentieprofielen

Profielen teamleiders

Inmiddels zijn voor teamleiders competentieprofielen ontwikkeld die Fontysbreed gelden. Dat verheldert de communicatie en maakt het makkelijker om over de grenzen van de eigen hogeschool heen te kijken. Dit levert ook mogelijkheden voor mobiliteit in loopbanen. Soms vergt de specifieke hogeschoolomgeving echter nadere precisering van benodigde competenties.

Competent gedrag binnen de context van de eigen hogeschool betekent bewust zijn van eigen drijfveren, talenten en opgedane ervaringen. En vervolgens de verworven vaardigheden, inzichten en kennis goed inzetten en verder ontwikkelen. Hiervoor is een doelgerichte, onderzoekende houding nodig waarmee men het aandurfte binnen de eigen context te experimenteren met nieuw gedrag en hierop in dialoog met andere belanghebbenden te reflecteren.

Professionaliseringstraject bundelt expertise

Vanuit deze optiek is in een samenwerkingsverband tussen Fontys OSM, Fontys Personeelszaken, het lectoraat 'Career Development', Trefpunt Training en Advies van Fontys Hogeschool Personeel en Arbeid en het lectoraat 'Evaluerend Handelen' van Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg een competentie- en vraaggericht professionaliseringstraject ontwikkeld voor teamleiders van Fontys Hogescholen.

Professionaliseringstraject

Dit professionaliseringstraject bestaat uit verschillende onderdelen:

- Thematisch overdragen van kennis, inzicht en visie.
- Realiseren van persoonlijke leerprocessen in netwerkachtige constructies waardoor kennisco-creatie mogelijk wordt. Hierbij is sprake van maatwerk rond de persoonlijke leervragen door supervisie en later interview.
- Organiseren van competentie ontwikkelingsbijeenkomsten op basis van de geconstateerde vragen, behoefte.

Doelstelling

Doelstellingen van het traject voor de teamleiders zijn:

- Bewust worden van de eigen drijfveren en talenten.
- Koppelen van persoonlijke doelen aan organisatiedoelen.
- Bewustworden van de eisen die het teamleiderschap stelt: de verantwoordelijkheden, bevoegdheden en grenzen binnen de kaders van de missie en visie van Fontys en het eigen instituut.

- Formuleren van een realistisch Persoonlijk Ontwikkelings Plan.
- In concreet gedrag en door middel van een port (passie)folio laten zien dat zij voldoen aan de eisen die aan teamleiders gesteld worden.
- De netwerkcontacten met teamleiders van andere hogescholen benutten om naar praktische problemen te kijken en te experimenteren met nieuw gedrag op basis van uitwisseling van ervaringen.

Gezien de missie van Fontys zijn de teamleiders in staat:

- Mede het beleid van het instituut vorm te geven (MACON & MARAP).
- Hun teamleden te coachen richting een resultaatverantwoordelijk team, een learning community, ofwel een professionele leergemeenschap.
- Aanspreekpunt te zijn voor talentontwikkeling, personeelsmanagement, en kwaliteitszorg.

Praktijkgerichte thema's

Het gemeenschappelijke ontwikkeltraject biedt inhoudelijke kaders aan rond de volgende thema's:

- Vertaling van missie en visie van Fontys en het eigen instituut naar de eigen afdeling en de persoonlijke invulling van de teamleidersrol.
- Leiderschap in een veranderende onderwijsorganisatie, met oog voor duurzaamheid.
- Fontys Personeelsbeleid: op weg naar een professionele leergemeenschap.
- Teamleiders als spil in het communicatienetwerk; het voeren van uiteenlopende gesprekken met teamleden (sollicitatie-, competentie-, contracterings-, beoordelingsgesprekken maar ook ziekteverzuim- en reïntegratiegesprekken, 'slecht nieuws' e.d.).
- Fontys op weg naar een 'University of Applied Sciences': wat is de plek van praktijkgericht, toegepast onderzoek binnen het HBO?
- Kwaliteitszorg: vanuit accreditatiecriteria van NVAO, aandacht voor evaluatie, voor reflectie op het effect van eigen handelen en dat van docenten op studenten en hun resultaten.

Leergemeenschappen en kenniskringen

In plaats van een traditioneel opleidingstraject is hier vooral sprake van het met elkaar inrichten van een interactief platform, een professionele leergemeenschap, van kringen waarin kennisdeling en kennisontwikkeling plaatsvindt. Om zo ervaring op te doen met wat leidinggeven aan, c.q. begeleiden van teams van teamleiders vraagt.

Teamleiders leren doelgericht te onderzoeken wat er van hen verwacht wordt, in dialoog met collega's te reflecteren op hun concrete gedrag en op de effecten hiervan op hun teamleden en studenten. Ze leren te experimenteren en hun gedrag en dit optimaal aan te passen aan de steeds veranderende werksituatie en zo hun competent gedrag te versterken.

Werken aan een portfolio

Tijdens een intakegesprek wordt de uitgangssituatie van de teamleider verkend: de drijfveren, missie, taken, doelstellingen, vragen, dilemma's, worden in kaart gebracht. Zo werken zij aan het opstellen van een Persoonlijk (Competentie) Ontwikkelings Plan dat de basis legt voor het portfolio (passie folio). Door regelmatige reflectie krijgen de deelnemers een duidelijk beeld van hun persoonlijke vragen en leerdoelen en van de benodigde Fontys-competenties. Zij worden zich bewust van de talenten die zij als teamleiders al in huis hebben en van de gewenste competenties die zij nog (verder) willen ontwikkelen. Met hun telkens geactualiseerde portfolio geven teamleiders betekenis aan hun professionaliseringsproces en maken ze voor zichzelf, hun managers en medewerkers inzichtelijk waarop ze aanspreekbaar zijn.

Het programma

Het programma is als volgt opgebouwd:

- | | |
|-----|---|
| I | Individueel intakegesprek |
| II | Gemeenschappelijk thematisch deel |
| III | Begeleide intervisie |
| IV | Verdiepingsdeel |
| V | Afrondende presentatie/gesprek binnen eigen hogeschool |
| VI | Plenaire afsluiting, certificering, zo veel mogelijk in aanwezigheid van betrokken managers |

I Intakegesprek

Voorafgaand aan de eerste themabijeenkomst vindt een individueel intakegesprek plaats. Doel daarvan is de uitgangssituatie en doelstellingen van het traject te verhelderen en een eerste aanzet te geven tot het formuleren van een persoonlijk professionaliseringsplan annex portfolio. Tevens geven de deelnemers aan, in overleg met hun leidinggevende, op welke wijze zij hun competenties getoetst willen zien: in een afrondende presentatie voor het team of eindgesprek (beiden in aanwezigheid van de manager en coach).

II Gemeenschappelijk ontwikkeltraject

Het gemeenschappelijke deel van de opleiding bestaat uit een zestal bijeenkomsten. De startbijeenkomst beslaat een middag-diner-avond en daaropvolgend 5 ochtenden van 9.00 tot 12.30 uur. Elk dagdeel kent een eigen thema en wordt verzorgd door een specialist. Aan elke bijeenkomst is een aantal opdrachten verbonden die de teamleider in het kader van de eigen hogeschoolcontext uitwerkt. Reflecties op de themabijeenkomsten werken de deelnemers uit in een nieuwsbrief. Deze dienen niet alleen ter evaluatie en optimalisering van het traject, maar ook om het persoonlijk professionaliseringsplan en de opbouw van het portfolio te actualiseren.

Bijeenkomst 1: Startbijeenkomst

Uitgaande van de missie en visie van Fontys en die van het eigen instituut, wordt een verbinding gemaakt met de teamleidersrol binnen de specifieke werkcontext. De directeuren van de teamleiders worden uitgenodigd om in deze bijeenkomst hun eigen drijfveren als manager (energievreters, energiegevers) toe te lichten en aan te geven wat zij als taken en bevoegdheden van teamleiders binnen hun hogeschool zien. Ook schetsen zij een beeld van de in hun ogen gewenste en huidige situatie.

Doelstelling voor de deelnemers:

- Op basis van informatie over de Fontys-strategie in learning communities zicht hebben op de betekenis voor het eigen instituut en de eigen teamleidersrol.
- Inzicht hebben in de verschillende taakopvattingen binnen Fontys ten aanzien van de teamleidersrol.
- Aangeven wat, gerelateerd aan de MACON en MARAP, de specifieke teamleidertaken zijn binnen de eigen werkcontext.
- Onderkennen van kritische teamleidercompetenties.
- Aangeven waar binnen het eigen team, de eigen afdeling aandachtspunten/knelpunten liggen.

Bijeenkomst 2: Leiderschap in een veranderende onderwijsorganisatie met oog voor duurzaamheid

Doelstelling voor de deelnemers:

- Afgeleid van de missie en visie de resultaatgebieden van het eigen team verkennen en vertalen naar operationele doelen.
- Onderkennen wat duurzaam leiderschap inhoudt.
- Analyseren van het benodigde leiderschapsgedrag.
- Zich bewust zijn van eigen gedrag, eigen stijl, grondhouding en ontwikkelpunten.

Bijeenkomst 3: Actualisering Fontys Personeelsbeleid: talentontwikkeling

Doelstelling voor de deelnemers:

- Inzicht hebben in Fontys personeelsbeleid en de toepassingsmogelijkheden daarvan binnen de eigen hogeschool en eigen team.
- Expliciteren consequenties van dit personeelsbeleid voor eigen handelen als teamleider.

Bijeenkomst 4: Teamleiders als spil in het communicatienetwerk

Doelstelling voor de deelnemers:

- Inzicht hebben in de communicatiecultuur van de eigen hogeschool en het eigen team.
- Inzicht hebben in de verschillende communicatiestijlen als het gaat om informatie en besluitvorming.
- Inzicht hebben in de verschillende soorten gesprekken met medewerkers en aandachtspunten daarbinnen.

Bijeenkomst 5: Fontys op weg naar een 'University of Applied Sciences'

Doelstelling voor de deelnemers:

- Inzicht hebben in wat het betekent een 'University of Applied Sciences' te zijn.
- Zicht hebben op de plek van praktijkgericht, toegepast onderzoek binnen het HBO onderwijs.
- Zicht hebben op de consequenties hiervan voor de teamleider.
- Zelf oefenen met een onderzoekende, reflexieve grondhouding
- Een analyse maken van de mogelijkheden voor onderzoek binnen de eigen hogeschool.
- Mogelijke aandachts- en knelpunten uitwerken en een plan van aanpak formuleren.

Bijeenkomst 6: Kwaliteitszorg, visitatie, accreditatie en de rol van teamleider

Doelstelling voor de deelnemers:

- Inzicht hebben in de accreditatie-eisen binnen Fontys en NVAO en wat dit betekent voor de cultuur binnen de hogeschool.
- In staat zijn deze eisen te operationaliseren naar concrete handelen binnen het eigen team.
- Optimaliseren van de communicatie (marketing, inspraak, evaluatie) met studenten "kwaliteitszorg is essentieel", zodat studenten wezenlijk deel uitmaken van de professionele leergemeenschap.

III Begeleide interview

Voor alle teamleiders geldt: deelname aan minimaal 6 bijeenkomsten (in groepjes van max. 5 deelnemers) in het kader van begeleide interview. Centraal staat de transfer van het geleerde naar de eigen praktijksituatie en reflectie op de doelrealisatie. Wat is het effect van eigen handelen? Door op de werkplek 360 graden feedback te vragen en in het port(passie)folio te verwerken, ontstaat een completer en realistisch beeld van de talent- en competentie ontwikkeling.

IV Verdiepingstraject

Afhankelijk van de intake en de geformuleerde leer- en ontwikkelvragen in de persoonlijke professionaliseringsplannen, worden 'verdiepingsbijeenkomsten' georganiseerd, waarin verdere ontwikkeling van competent gedrag centraal staat. Mogelijke onderwerpen voor de bijeenkomsten zijn:

- Het competentiegericht leren; vraag- en/of aanbod gericht onderwijs
- De rol van kennis en praktijkgericht, toegepast onderzoek in HBO
- Loopbaan- en talentontwikkeling
- Leiderschapsgedrag
- Groepsdynamica, teamontwikkeling
- Gesprekscyclus: competentie-, contracterings- en beoordelingsgesprekken
- Gesprekken: sollicitatie-, functionerings-, verzuim-, reïntegratie- en mobiliteitsbevorderende gesprekken
- Vormen van learning communities: kennis delen, kennis creëren, co-creatie
- Financieel management en risicomanagement
- Inzetsystematiek, roostering, planning & control

De deelnemers schrijven zich in voor maximaal vier bijeenkomsten van elk twee dagdelen.

V Afrondende presentatie/gesprek

Ter afsluiting van het traject vindt een afrondende presentatie of gesprek plaats. De vorm en de criteria zijn in de intakefase al vastgesteld. De opgestelde professionaliseringsdoelen worden geëvalueerd, verwerkt in een geactualiseerd POP en waar mogelijk verwerkt tot een teamontwikkelplan voor teamleiders binnen de eigen hogeschool.

VI Afsluiting en certificering

Voor certificering gelden de volgende voorwaarden:

- minimaal 80% aanwezigheid en actieve deelname;
- verantwoording talentontplooiing en competentieontwikkeling middels een port(passie)folio;
- afrondende presentatie of gesprek.

Taak van de managers

Van betrokken managers wordt verwacht dat zij de deelname van teamleiders faciliteren (geld en tijd) en concreet ondersteunen door:

- Aanwezigheid tijdens de startbijeenkomst: zij gaan in op de eigen drijfveren in relatie tot de missie, visie en strategische doelstellingen. Zij verwoorden hun verwachtingen ten aanzien van teamleiders (taken, bevoegdheden, competenties) binnen de eigen hogeschoolcontext.
- Gezamenlijk vastleggen van de wijze van verantwoorden: presentatie aan teamleiders/ medewerkers of individueel gesprek tussen manager en teamleider. Samen benoemen van criteria voor tevredenheid.
- Aanwezigheid tijdens de afsluitende bijeenkomst, waarin de ontwikkeling van de teamleider en het traject worden geëvalueerd en de certificaten worden uitgereikt.

Voor teamleiders geldt een tijdsinvestering aan bijeenkomsten van ongeveer 56 uur. Daarnaast steken zij tijd en energie in het uitwerken van de opdrachten, en actualiseren van het persoonlijk ontwikkelingsplan en portfolio.

Planning

Intakegesprekken met teamleiders, opstellen voorlopige POP's 20 december 2007, 10 en 16 januari 2008
Start (max. 18 deelnemers, max. 2 per instituut) 24 januari 2008, middag en avond voor de teamleiders met hun directeur. Vervolgens 14 en 28 februari, 13 en 27 maart en 10 april 2008 van 9 tot 12.30 uur
Begeleide intervisie 24 april, 15 mei en 29 mei 2008
Voorlopige vaststelling van het verdiepingstraject 5 en 17 juni, 16 september en 2 oktober 2008
Afsluiting traject eind november 2008

Informatie verkrijgbaar bij:

Ineke Kempers (projectleider)
Doreen Admiraal (inhoud)
Rianne Janse (inschrijving, planning)

g.kempers@fontys.nl
t.admiraal@fontys.nl
a.janse@fontys.nl

Bijlage 10.2a. Passiefolio bij Professionaliseringstraject Teamleiders Fontys

Intake Teamleiders Fontys 2006-2007 (groep 1)

Drijfveer, passie, energie (waarom werk ik bij Fontys, bij de betreffende afdeling in deze functie, in de rol van teamleider? Wat maakt dat mijn motor draait? Waar doe ik het voor?).

Drijfveren

Maak evt. een lijstje van 5 energietoppers en een lijstje van 5 energievreters

Energietoppers 'energizers'	Energie 'vreters'
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Persoonlijke Waarden en normen

Kijkend naar de geanalyseerde situaties, dan laat ik qua grondhoudingen het volgende zien:

Grondhoudingen	sterk	voldoende	ontwikkelen
Doelgericht			
Onderzoekend, reflexief			
Experimenterend			
Dialoggericht			

Mij valt op

Overzicht Persoonlijke drijfveren, missie en visie

	Missie 2007 e.v.	Visie	Verbinding
1 Fontys	<p>Fontys gaat voor 'Kwaliteit in een learning community'. Kwaliteit staat voor voortdurende verbetering van het onderwijs (PDCA) gericht op kennis, vaardigheden en innovatievermogen voor de beroepspraktijk, be-drijven en ondernemers;</p> <p>Verhoging van de participatie, deelname aan hoger onderwijs en tegelijk een grotere participatie van de beroepencontext (denk aan regionale MKB) in het onderwijs.</p> <p>Innovatie mede o.b.v. praktijkgericht onderzoek en experimenteren met het inslaan van nieuwe wegen.</p> <p>Ondernemerschap onder afgestudeerden, maar ook als innovatie taak van onderwijsmedewerkers.</p> <p>Vormgeven aan idealen van waardenbewustzijn en duurzaamheid</p>	<p>Kwaliteitsverbetering als centrale thema</p> <p>Kennisdeling en kennisontwikkeling: d.m.v. explicitering van beroepskennis, kennisoverdracht en kennisverwerving binnen gevarieerde werkvormen met aandacht voor eigen verantwoordelijkheid, vraagsturing en competentiegerichtheid.</p> <p>Thema's:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onderwijs en praktijkgericht onderzoek • Medewerkers • Relatie stakeholders • Participatie en rendement • Portfolio van onderwijs en diensten • Voorzieningen en bevoorwaardiging primaire proces • internationale betrekkingen 	Rode draad eigen drijfveren en visie t.a.v. taakin-vulling teamleiderschap (zie vorige blz.)met die van de omringende organisatie:
2 Instituut			
3 Team			

Voor het goed vat krijgen op de taakin-vulling van een teamleider, is het belangrijk na te gaan wat essentiële situaties zijn die ik als teamleider tegenkom, ben gekomen. Ik zoom nu in op mijn ervaringen in dit soort essentiële situaties (waar sprake is van energie, van het gevoel zinvol en met plezier, goed te functioneren) . Ik heb de meest belangrijke essentiële situaties uitgekozen om m.b.v. STARR om zo op zoek te gaan naar de talenten die ik in huis heb; bij het verwoorden van mijn talenten kijk ik dus naar mijn manier van vormgeven van de vier grondhoudingen, mijn vaardigheden, inzicht en kennis. Tijdens deze analyses zal ook duidelijk moeten worden welke waarden en normen ik hanteer.

Analyse met behulp van STARR (situatie, taak, aanpak, resultaat en reflectie) van de talenten die ik in mijn huidige loopbaansituatie kan inzetten. (Herhaal onderstaand STARR vraagmodelletje een aantal keer ten aanzien van verschillende essentiële loopbaansituaties).

Situatie 1 (ik werk minstens 3 essentiële situaties uit)

Een voorbeeldsituatie die voor mijn gevoel echt essentieel van invloed was op mijn loopbaan en waar ik me energie voelde. Wat was er aan de hand, wie waren erbij betrokken, wat speelde er?	
Mijn taak in die situatie? Wat was de taak van anderen?	
Hoe ik de zaken heb aangepakt? Wat deden anderen?	

Wat was het resultaat ? Wat was mijn aandeel in dit geheel? Wat was het aandeel van anderen?	
Als ik erop terugkijkt, wat heb ik dan al reflecterend ervaren, voelde het goed of niet? Wat maakte het energiek, waarin zaten de energizers? Als ik zo terugkijk naar die situatie, mijn taak, mijn aanpak en het resultaat? Zou ik dingen nu anders willen doen? Wat? En hoe?	
Als ik kijkt naar mijn drijfveren, mijn missie en visie en die van Fontys en van mijn afdeling/instituut en kijk naar mijn eigen normen en waarden, dan kan ik de volgende conclusies trekken ten aanzien van mijn talenten	

Onderstaande schema's geven een beeld van mijn (gewenste) talentontwikkeling

I. Mijn talenten waar ik graag wat mee zou willen doen met een link naar de Fontys Woordenboek competentie omschrijvingen

	Eigen talenten	Overeenkomsten met	Fontys Competentie Toelichting
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

II Vergelijking mijn talentinschatting met het door de organisatie gevraagde competentieprofiel

	Eigen talenten	Talent	Comp. niveau*	Gevraagde competenties (zie competentieprofiel)	Toelichting
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.				Fontyscompetentie: Resultaatgericht handelen	

* Kolom 'talentniveau' volgens medewerker; kolom 'competentieniveau' volgens profiel;

III. Ontwikkelacties – Competentie- en Inhoudelijke deskundigheid gericht

Welke talenten ga ik verder ontwikkelen in de gevraagde competentie richting?(wees reëel)	Hoe ga ik dit ontwikkelen?	Wie of wat heb ik daarbij nodig?	Wanneer ben ik tevreden? Hoe is dat voor anderen merkbaar?

Ten aanzien van de competentie ontwikkeldagen heb ik behoefte aan

Welke specifieke kennis ga ik verder ontwikkelen?

Kennis en vaardigheden vormen het “gereedschap” waarmee wordt gewerkt en is daarmee een basisvereiste voor succesvol functioneren. Bij het ontwikkelen van gewenst gedrag (competenties) is het dus ook nodig dat er verdere ontwikkeling plaatsvindt op kennis en vaardigheden. Voor mij is dat:

Bijlage 10.2b. Evaluatieverslag Professionaliseringstraject Teamleiders Fontys

Inleiding

Met de invoering van de Biloba onderwijstransformatie is er binnen Fontys veel aandacht voor talentontplooiing richting competent gedrag van studenten en docenten.

Daarbij wordt maximaal ingespeeld op een snel wisselende arbeidsmarkt. We zien een toenemende vraag naar kenniswerkers die innovatief zijn en die zich soepel kunnen aanpassen aan steeds veranderende omstandigheden en vragen van klanten.

Natuurlijk verschillen de hogescholen: de een heeft te maken met een verminderde studenteninstroom, de ander barst juist uit zijn voegen. Welke specifieke issues er ook spelen, altijd staat de persoonlijke, professionele en normatieve ontwikkeling van de medewerkers in de schijnwerpers. Persoonlijke en teamontwikkelplannen worden ingebed in de hogeschool ontwikkelplannen waardoor de kwaliteit van het onderwijs verder wordt geoptimaliseerd en gewaarborgd.

Directeuren delen hun verantwoordelijkheid met teamleiders. Teamleiders zijn als het ware de spil binnen de instituten, de schakel tussen directie, onderwijsmedewerkers en studenten. Van de teamleiders wordt verwacht dat zij als 'sleutelfiguren' binnen de hogeschool goed bekend zijn met de visie en de speerpunten van Fontys en uiteraard van hun eigen hogeschool. Zij moeten flexibel kunnen wisselen van rol en beschikken over een aantal belangrijke competenties.

Ter ondersteuning van de teamleiders binnen Fontys Hogescholen is een professionaliseringstraject ontwikkeld. Input is geleverd vanuit de kenniskring 'Career Development' van Fontys Personeel en Arbeid en vanuit de eerder opgedane, jarenlange ervaringen met professionalisering van teamleiders binnen Fontys Facilitair Bedrijf.

Doelstellingen Professionaliseringstraject

- Bewust worden van de eigen drijfveren en talenten.
- Koppelen van persoonlijke doelen en organisatiedoelen.
- Bewustworden van de eisen die het teamleiderschap stelt: de verantwoordelijkheden, bevoegdheden en grenzen binnen de kaders van de missie en visie van Fontys en het eigen instituut.
- In concreet gedrag en door middel van een portfolio laten zien dat zij voldoen aan deze eisen
- Formuleren van een realistisch Persoonlijk Ontwikkelings Plan (POP).
- De netwerkcontacten met teamleiders van andere hogescholen benutten om naar praktische problemen te kijken en te experimenteren met nieuw gedrag op basis van uitwisseling van ervaringen.

Gezien de missie van Fontys zijn de teamleiders in staat:

- Mede het beleid van het instituut vorm te geven.
- Hun teamleden te coachen richting een resultaatverantwoordelijk team, een learning community, ofwel een professionele leergemeenschap.
- Aanspreekpunt te zijn voor personeelsmanagement, talentontwikkeling en kwaliteitszorg.

Gewenste resultaten

Voor de deelnemers:

- een realistisch POP en actueel portfolio
- talentontwikkeling richting gewenste competenties
- concreet, competent gedrag waarmee ze laten zien dat zij het teamleiderschap verantwoord vorm kunnen geven als professionele leergemeenschap: zowel binnen eigen team en hogeschool als in netwerk van teamleiders

Voor Fontys:

- een specifiek traject voor teamleiders (in spé) naast het TOP traject
- zicht op de specifieke hogeschoolsituaties en benodigde teamleiders competenties
- een 'evidence-based' professionaliseringstraject in lijn met de Fontys missie en strategische doelstellingen

Uitgangspunten

- Doen wat we zeggen:
- Experimenteren door te werken vanuit de grondhoudingen:
 - doelgericht,
 - onderzoekend-reflecterend,
 - speels-experimenterend,
 - dialooggericht elkaar feedback gevend als 'critical friends'
- Gezamenlijk aan de slag om competentier te worden
- Speerpunten van Fontys meenemen in het leerproces
- Aansluiten op inhoudelijke onderwijstransformatie
- Eigen praktijk, eigen werksituatie centraal
- Netwerk gebruiken om van te leren

Visie rond talentontwikkeling

Het gaat om het ontwikkelen van duurzaam leiderschap. D.w.z.

1. Leidinggevend en medewerkers zijn allen gepassioneerd bezig om de individuele en organisatie doelen te verwezenlijken.
2. Leidinggevend geven het goede voorbeeld: zetten zichzelf en hun medewerkers aan tot een continue leerproces: het werken aan loopbaanontwikkeling, professionalisering van jezelf en van anderen. Focus op drijfveren, grondhoudingen en talenten
3. Leidinggevend stimuleren het ontwikkelen van competent gedrag, het experimenteren met alternatieven in een waarde(n)volle leergemeenschap.

Aanpak

- Energie en motivatie als aangrijpingspunt bij de start
- (Leer)vraagverheldering: van individu en organisatie
- Beeldvorming: op naar draagvlak leidinggevende rol
- Formuleren concrete leerdoelen, vertrekken vanuit wat al goed is:
 - uitgaande van talenten,
 - bottom up toewerken naar benodigde competenties,
 - met oog voor waarden
- Maatwerk, ontwikkelingsgericht
- Diversiteit in werkvormen om zo ook de dialoog met elkaar te kunnen realiseren: respect voor elkaars eigenheid en stijl

Het programma

Het programma was als volgt opgebouwd:

- | | |
|-----|---|
| I | Individueel intakegesprek |
| II | Gemeenschappelijk thematisch deel |
| III | Supervisie |
| IV | Individueel competentie ontwikkelingsdeel |
| V | Afrondende presentatie/gesprek binnen eigen hogeschool |
| VI | Plenaire afsluiting, certificering, zo veel mogelijk in aanwezigheid van betrokken managers |

I Individueel intakegesprek

Met elk van de deelnemers heeft een intakegesprek plaats gevonden van 1,5 uur per persoon waarin de individuele leervragen en de persoonlijke ontwikkelvragen verkend zijn. Dit was het vertrekpunt voor het opstellen van het portfolio en een persoonlijk ontwikkelplan (POP).

II Gemeenschappelijk thematisch deel

Hierin zijn in overleg met de Raad van Bestuur 6 thema's vastgesteld:

1. Startbijeenkomst Vertaling van missie en visie van Fontys naar die van het eigen instituut, de eigen afdeling en de eigen teamleidersrol
2. Verandermanagement: strategische sturing en duurzaam leiderschap
3. Fontys Personeelsbeleid
4. Teamleiders als spil in het communicatienetwerk
5. Fontys op weg naar een 'University of Applied Sciences'
6. Kwaliteitszorg

III Supervisie

De oorspronkelijke opzet was om groepjes te formeren van max. 5 personen met 1 begeleider. Mede op verzoek van de groep en op basis van de groepsgrootte is in tweede instantie gekozen voor begeleidde supervisie door 2 begeleiders in 2 groepen van 7 personen. Er hebben 3 bijeenkomsten plaatsgevonden van 3 uur. De deelnemers zijn in aanraking gebracht met verschillende supervisie/intervisie modellen/werkwijzen.

IV Individueel competentie ontwikkelingsdeel

In verband met budget en planning, was individueel maatwerk hierin niet haalbaar. Uiteindelijk zijn er vier bijeenkomsten georganiseerd o.b.v. de door de deelnemers geformuleerde vragen:

1. Verder met communicatie
2. Leiding geven in 'learning community'
3. Tijdsdruk en grenzen stellen
4. Verdere competentie ontwikkeling

Naast informatieoverdracht is er met name gewerkt aan vaardigheden, inzichten en verdere uitbouw van de leerwensen.

V Afrondende gesprek met de eigen directeur

Er is uiteindelijk voor gekozen om dit op de afsluitingsmiddag te laten plaatsvinden: 17 januari 2008, en niet binnen de eigen hogeschool. De directeurs die toen verhinderd waren, hebben vrij snel daarna een afspraak hiervoor gemaakt.

Evaluatie

Tijdens alle bijeenkomsten (I t/m V) vond er een terugblik plaats. Voor de themabijeenkomsten zijn de opmerkingen verwerkt in een zogenaamde 'nieuwsbrief'. Bestemd voor de deelnemers en hun directeurs. Deze wijze van directe communicatie werd door hen zeer op prijs gesteld.

Aan het eind van het traject is een schriftelijke evaluatie gestuurd naar alle deelnemers. Kort samengevat komen de bevindingen neer op het volgende:

Waardering (1 t/m 5) van de verschillende trajectonderdelen was als volgt:

- | | |
|---|-----|
| • Individueel intake gesprek | 4,3 |
| • Gemeenschappelijk thematisch deel | 3,8 |
| • Supervisie | 4,4 |
| • Individueel competentie ontwikkelingsdeel | 4 |

Hieruit kunnen we concluderen dat de deelnemers over de verschillende onderdelen (inhoud, aanpak, werksfeer, docenten) op de vijfpuntschaal van slecht, matig, redelijk, goed, uitstekend: behoorlijk tevreden zijn.

Waardering (1 t/m 5) t.a.v. de realisatie van de doelstellingen was als volgt:

- | | |
|--|-----|
| 1. Bewustwording drijfveren en talenten | 4,1 |
| 2. Bewustwording eisen teamleiderschap | 3,7 |
| 3. Een competentiegericht POP(SMART) | 2,8 |
| 4. Koppeling individuele aan organisatiedoelen | 3,2 |
| 5. Opbouwen van een portfolio | 3,3 |
| 6. Opbouwen netwerk | 3,6 |
| 7. Dialoog direct leidinggevende | 2,7 |

Ook hier is de uitslag positief te noemen, maar zijn er wel een aantal duidelijke aandachtspunten. Het blijkt toch heel lastig om tussen alle andere activiteiten door de rust en tijd te nemen om te reflecteren op het eigen activiteiten, het eigen leerproces en de concrete vorderingen (of ontbreken daarvan) in de eigen competentie ontwikkeling. Het maken en bijhouden van een smart persoonlijk ontwikkelingsplan en port- (of passie)folio is niet bij iedereen goed gelukt.

Overigens werd er duidelijk onderscheid gemaakt tussen de verschillende trajectonderdelen, voor wat betreft de bijdrage (1 t/m 5) aan het opstellen en verder uitwerken van het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP):

Intake 4,3
 Men gaf aan het heel plezierig te vinden om zo uitgebreid op de eigen situatie te kunnen reflecteren en vooral vanuit de eigen drijfveren, energie en missie te vertrekken. En pas in tweede instantie te kijken naar de missie, visie en doelstellingen van de organisatie. Niet voor iedereen was het competentieprofiel dat bij de teamleidersrol was omschreven even duidelijk.

Gemeenschappelijk thematisch deel:

1. Startbijeenkomst 3,7
 Ten aanzien van de startbijeenkomst werd aangegeven dat de directeuren explicieter en concreter zouden mogen zijn in de uitwerking van de visie, missie en strategische doelstellingen van de hogeschool en wat dit voor teamleiders betekent. Maar ook dat directeuren zelf wat meer van hun passie en drijfveren zouden mogen benoemen.

2.Verandermanagement: strategische sturing en duurzaam leiderschap 4,2
 De bijeenkomst gaf energie, was zeer de moeite waard omdat steeds de relatie werd gelegd met de rol van teamleider en het niet vanuit een voorschrijvende aanpak werd gebracht, maar vooral open in dialoog in subgroepen besproken werd naar wat dit in de eigen specifieke context betekende.

3.Personeelsbeleid 3,7
 De bijeenkomst werd betekenisvol ervaren voor de situatie van de teamleider ook in het kader van organisatie-ontwikkelingen binnen de HBO instelling. Er was voldoende tijd om met elkaar te discussiëren, - nuttig en praktisch, - Positief dat een lid van de Beleidsstaf en een beleidsmedewerker van de afdeling P & O het proces binnen de subgroepjes begeleidden. Hierdoor vond ook wisselwerking plaats: raakten ook zij nog concreter ook op de hoogte van de kwesties waar teamleiders mee worstelen. Aandachtspunten: In het traject moet in ieder geval explicieter de opvattingen over veranderen aan de orde komen. Verder bleek de werkdruk onder teamleiders enorm groot te zijn. Afgesproken is dat ook dit onderwerp tijdens de supervisie of in een van competentie ontwikkelbijeenkomsten (workshops) aandacht zou krijgen.

4.Teamleiders als 'communicators' 4,4
 De bijeenkomst werd vooral hoog gewaardeerd vanwege de aandacht voor (zelf)reflectie, weg van de hectiek van alle dag. Het bood een impuls voor strategisch denken, - de suggesties van collega's waren waardevol, - onderlinge uitwisseling is, zeker als startende teamleider, heel belangrijk, - de steun van de leidinggevende is bij dit traject heel essentieel, - positief dat de HBO instelling/het instituut mij/ons de ruimte geeft dit traject te volgen als een echte learning community?!

5.' University of Applied Sciences' 3,4
 Aanvankelijk werd door een aantal deelnemers het thema praktijkgericht onderzoek doen, als minder ter zake doende beschouwd voor hun eigen werkzaamheden. Gaandeweg werd echter wel het belang/de noodzaak van een duidelijke onderzoeksagenda binnen de eigen hogeschool duidelijk: een zeer belangrijk onderwerp waar we met elkaar mee aan de gang moeten. Het lectoraat is binnen de meeste instituten een actueel onderwerp, er is nu echter nog geen directe koppeling met het werk van de teamleider. De bijeenkomst maakte wel bewust dat we, als teamleiders, iets moeten met onderzoek: " Wat willen we als teamleider met de onderzoekopdracht ook richting het stimuleren en faciliteren van de docenten?" en "Als MT hebben we nog geen visie ontwikkeld over de rol van de teamleider bij onderzoek binnen het instituut."

6.Kwaliteitszorg 3,8
 De onderwerpen die tijdens deze bijeenkomst aan de orde zijn geweest (kwaliteitszorg en accreditatie) leverden de deelnemers nieuwe kennis op en dit werd zeer gewaardeerd. Met name de vertaal oefening naar het eigen instituut was erg leerzaam.

Supervisie 4,4
 Zeer tevreden, supervisie zag men als essentieel onderdeel van het proces, met name om te zorgen voor transfer van het geleerde naar de eigen praktijk. De feedback die men kreeg, droeg eraan bij om op de werkplek zoveel mogelijk feedback te gaan genereren (liefst 360 graden).

Daarnaast gaf de supervisie de nodige input voor het actualiseren van het portfolio.

Evaluatie van de bijdrage van de vier verdere competentie ontwikkelbijeenkomsten (programma onderdeel IV) liet de volgende uitslag zien:

Verder met communicatie	4,2
Leiding geven in 'learning community'	4,3
Tijdsdruk en grenzen stellen	4,3
Verdere competentie ontwikkeling	4,1

De bijdrage van het werken met de 'grondhoudingen' als concepten voor 'sturing' van het professionaliserings-, competentie ontwikkelingsproces en het inzetten van het passiefolio werd positief gewaardeerd. Niet iedereen spreekt de term passiefolio aan.

Grondhoudingen	3,7
Passiefolio	3

Eigen inzet 3,8

Uit de eindpresentatie bleek dat de groep deelnemers zeer gemotiveerd was en allen zich goed ingezet hebben voor dit traject. Er is sprake van een behoorlijk sterk saamhorigheidsgevoel wat stimulerend werkte. De behoefte om als netwerk door te gaan, in ieder geval ook met een of andere vorm van super/intervisie is groot.

De organisatie van het traject

Werd door de deelnemers met een ruim voldoende gewaardeerd (3,4). De tijdsplanning komt niet iedereen uit.

Realisatie van de doelstellingen

De kracht van dit professionaliseringstraject blijkt vooral door te werken op:

- Bewustwording eisen teamleiderschap
- Inzicht in eigen talenten en te ontwikkelen aspecten
- Netwerken, onderling uitwisselen van ervaringen
- Tijd nemen voor reflectie en inhoudelijke thema's (tijdens de bijeenkomsten)

De deelnemers geven de volgende winstpunten aan:

- Zelfverzekerder, zelfbewuster (op onderdelen competent voelen; anderen hebben last van vergelijkbare zaken)
- Bewuster van taken en doelen: sturen op hoofdlijnen
- Tevredener met kleine stapjes, resultaten
- Assertiever
- Krachtiger
- Duidelijker en directer in de communicatie
- Beter delegeren
- Beter in grenzen stellen
- Meer zicht op loopbaanontwikkeling
- Meer zicht op de HBO instelling als totaliteit

De dialoog met de direct leidinggevende is lang niet bij alle teamleiders goed op gang gekomen. Dit baart ons zorgen omdat er niet alleen voorbeeldgedrag van de teamleiders ten opzichte van zijn medewerkers verwacht mag worden, maar ook van de directeur ten opzichte van de teamleiders. Niet alleen is de dialoog van belang voor het transparanter afstemmen van de verwachtingen, taakafbakening directeur-teamleider, gezamenlijk toewerken naar een hogeschool visie ten aanzien van de besproken thema's

Gerichte feedback over en weer op de competentie-ontwikkeling van de teamleider en wat daarvoor binnen de hogeschool aan ondersteuning, randvoorwaarden nodig is, is onontbeerlijk voor een continue kwaliteitsverbetering.

Om die reden hebben we er voor gekozen de afsluitende bijeenkomst deels te gebruiken voor het concreet uitlokken van een dialoog tussen teamleider en leidinggevende.

VI Plenaire afsluiting, certificering in aanwezigheid van betrokken managers

Op 17 januari 2008 heeft de afsluiting plaatsgevonden. Er waren een drietal presentaties:

- van onderzoeker m.b.t. evaluatiegegevens, en
- van een van de teamleiders, namens de deelnemende teamleiders m.b.t. het door hun doorlopen leerproces.
- een muzikaal optreden van alle deelnemers als creatieve uiting van hun leerproces
- dialoog tussen directeur en teamleider(s)

Bevindingen afsluitende dialoog teamleiders met hun directeuren

Vanuit de deelnemers:

1 Persoonlijke reflectie

- a) Wat is het beste dat je geleerd hebt? Waarin ben je merkbaar competent(er) geworden?
 - Communicatie met leidinggevende en collegae; assertiever geworden in wat ik belangrijk vind
 - Bewustwording eigen verwachtingen en die van anderen tav teamleiderschap; deze op elkaar afstemmen; competent(er) in het nemen van beslissingen
 - Communiceren, mening geven op een positief opbouwende manier
 - Assertiever geworden, geef duidelijker grenzen aan
 - Meer reflectie
 - Reflecteren als vast onderdeel van alle handelen; bewustwording eisen teamleider
 - Ontwikkeling van mezelf, zicht op eigen handelen; zelfstandigheid; moeilijke gesprekken niet uit de weg gaan, overleg met TL-MT
 - Een nieuw team tot professioneel werkend hecht team smeden; meer zicht op eigen handelen
 - Onderscheid hoofd- en bijzaken; prioriteiten stellen, overzicht houden
 - Communicatie binnen het team
 - inzicht in eigen talenten, eigen leerpunten, in taken teamleider en of dat is wat ik wil en kan
- b) Wat wil je verder nog ontwikkelen?
 - doelgericht beleid mee ontwikkelen vanuit datgene wat het veld vraagt; HBO onderzoek stimuleren met oog voor duurzaamheid
 - ben verder op weg t.a.v. besluitvorming, taakafbakening, grenzen stellen, delegeren
 - anderen aanzetten tot meedenken, prikkelen; anderen zelf met oplossingen, ideeën laten komen
 - luisteren, conflicthantering
 - communicatie strategie
 - POP; delegeren
 - Visie
 - Kennis over hoe binnen de totale HBO organisatie de lijnen lopen; visie op opleiden en onderwijs; managementvaardigheden en financiële, juridische kennis
 - Wil nog efficiënter met de tijd omgaan; meer tijd voor beleidsontwikkeling en minder voor de operationele uitvoering
 - Coaching; efficiënt omgaan met logistiek; conflicthantering
 - Assertiviteit en coachingsvaardigheden

2 Reflectie op de organisatie

- a) Wat is het beste wat je je leidinggevende hebt zien doen op weg naar een lerende organisatie-learning community?
 - positionering van het instituut vanuit de eigen visie van de leidinggevende
 - gedragen standpunt in durven nemen ook als dat afwijkt van overkoepelend beleid
 - als MT samen meer openheid gegeven aan het instituut door werklunches te organiseren en daar openheid te geven over beslissingen
 - haar eigen voornemen en realisatie POP duidelijk maken

- concreet formuleren van verbeterpunten binnen het MT
 - vertrouwen geven waardoor ik (geldt ook voor anderen) me kan ontwikkelen. De grondhouding is vertrouwen
 - gedeelde verantwoordelijkheid; kansen geven
 - duidelijkheid in waar de organisatie naar toe moet; aanwezigheid tijdens studiedagen en teambijeenkomsten; uitspreken van trots op organisatie en teamleiders; het delen van verantwoordelijkheid en aandacht voor eigen verantwoordelijkheid teamleider; studiedagen MT en MT - TL overleg
 - MT sanering en koersdagen continueren, als basis om de werkvloer te kunnen veranderen, samen uitzetten van een koers
 - Voorwaarden scheppen
 - Mij dit traject laten doen, geïnvesteerd in mij
- b) Als lerende organisatie moet mijn hogeschool..... nog verder ontwikkelen
- Lange termijn denken vanuit duidelijke visie
 - Feedback, kennisdeling, informatie uitwisseling
 - De competentie: anders communiceren
 - Visie vertalen in goede en tijdige planning en organisatie, rekening houdend met draagvlak en draagkracht van de medewerkers
 - Structuur en organisatie
 - Feedback geven
 - Professionaliteit; meer trots uitstralen
 - De interpersoonlijke capaciteit: collectief leren, zichtbaar voor studenten
 - Structuur aanbrengen in denken en doen in termen van competenties; mensen ook kritisch naar zichzelf leren kijken; doen nog te weinig aan vakinhoudelijke kennis- en expertise overdracht vanuit het werkveld en vice versa
 - Gebruik maken van elkaars talenten en competenties
 - Kennis delen en elkaar aanspreken
- 3 *Reflectie op de interventies, projectaanpak*
- a) Wat maakt het verschil? Wat was het meest werkzame bestanddeel van het traject?
- Totale traject helder, inspirerende en verhelderende themabijeenkomsten en intervisie
 - Herkenbaarheid feedback, informatie uitwisseling tijdens de supervisie; concreet aan de slag tijdens de competentie ontwikkeldagen
 - De supervisiebijeenkomsten en competentiebijeenkomst over verbaal en non-verbaal communiceren
 - Uitwisseling, intervisie met andere teamleiders
 - Contact/uitwisseling ideeën/opvattingen m.b.t. oplossen problematiek met collega teamleiders
 - De aanpak heeft voor mij echt gewerkt, m.n. netwerk, uitwisseling met mensen in dezelfde functie, met vergelijkbare noden en vragen
 - Intervisie en themadagen op verschillende locaties
 - Uitwisseling met medeteamleiders van andere HBO instituten en themadagen op verschillende locaties
 - Overleg met mede teamleiders; netwerken, uitwisselen van ervaringen; nieuwe impulsen opgedaan
 - Leren van elkaar, ervaringen uitwisselen en op reflecteren, problematiek delen
 - Onderling uitwisselen van ervaringen en daar tips uithalen, eigen voordeel mee doen
- b) Wat kan, moet anders als het gaat om het daadwerkelijk concretiseren van je POP en vormgeven van je Portfolio? (geef aan wat jijzelf, je leidinggevende, de traject begeleiders hierin kunnen betekenen).
- Stapsgewijze invulling en controle/sturing: reflectiemomenten met leidinggevende afdwingen; flexibiliteit
 - Reflectie op wat drijft mij nu eigenlijk? Wat wil ik nu eigenlijk? Concreet oefenen en ervaringen uitwisselen en de reflectie achteraf het meest belangrijk. Nu beter in staat om een goede POP te maken dan vooraf.
 - Het POP geregeld terug laten komen in het traject in de bespreking met je directeur en hier afspraken over maken

- Eigen instituut, eigen drijfveren expliciteren; meer ruimte en vrijheid om eigen team eigen koers te laten varen: flexibele opstelling is hierbij gewenst (niet alles hoeft uniform)
 - Op eenvoudige wijze (A4 tje) weergeven, er wel de tijd voor nemen om het ook echt te doen
 - "doen" essentie uit het hoofd op papier zetten waar ik naartoe wil
 - Kader voor portfolio: tussentijdse intervisie; een digitaal portfolio via natschool bijv?
 - Regelmatig stilstaan bij competentieprofiel teamleiders als elementen in POP; tussentijdse intervisie op basis van POP en Portfolio
 - Het Competentiespel invoeren, jaarlijks doen; aandacht voor de competentie samenwerken; continuïteit bewaken van de ontwikkeling; ook competentieprofiel van MT bij het totaal betrekken
 - Vaker tussentijds POP en PF laten bekijken; verwachtingen duidelijker uitspreken
 - Meer tussentijds feedback van leidinggevende op POP en Passiefolio; vanuit de begeleiders voorafgaand duidelijker planning van het gehele traject aanbieden; zelf consequent werken aan bijhouden van passiefolio: tijd voor nemen, hier een prioriteit van maken
- c) Hoe kan de dialoog met je leidinggevende verder geoptimaliseerd worden? Wat kun je zelf doen? Wat verwacht je van je leidinggevende
- Redelijk tevreden over de wijze van communiceren met mijn leidinggevende/sparingspartners het traject.
 - Regelmatig contact inbouwen tijden
 - Afspraak maken om het in structureel overleg als agendapunt op te nemen; ik nodig mijn leidinggevende uit om mij ook aan te spreken en feedback terug te koppelen
 - Regelmatiger overleg met gerichte feedback op inhoud en ontwikkeling; hoe om te gaan met spanningsveld tussen wensen en doelen teamleden, directie, Raad van Bestuur? Zoals ik tijd investeer in dialoog met mijn teamleden verwacht ik dat ook van mijn directeur: hier tijd voor 'afdwingen'. Vanuit drijfveren en talenten blijven kijken: waar deed ik het ook alweer voor, wat vond ik er ook alweer leuk aan?
 - Tijd nemen en op een eenvoudige relaxte manier gewoonweg met elkaar praten
 - Tijd nemen ook voor informele momenten
 - Gewoon inplannen van overleg
 - Afspraken maken voor gesprekken o.b.v. POP: frequent inplannen
 - Elkaar weten te vinden; persoonlijke ontwikkeling moet duidelijk centraal staan; voortgang bewaken van het COP
 - Meer tussentijds feedback afspraken inbouwen (meer dan 1x per jaar).

De bevindingen vanuit de **directeuren** (sommige directeuren hadden meerdere teamleiders die deelnamen aan dit traject:

1 Persoonlijke reflectie

- a) Wat is het beste dat je teamleider geleerd heeft? Waarin ben is teamleider merkbaar competentier geworden?
- Kennis, cultuur en organisatie binnen de totale HBO organisatie vergroot; netwerk gestart; creativiteit en realiteitszin van de teamleider is vooruitgegaan
 - (Zelf)reflectiever, gericht op verbetervragen bij zichzelf, anderen en voor klanten; bewust communiceren; dapperheid om hier in te springen
 - Meer aandacht voor reflecteren
 - Teamvorming, zelfstandigheid, moeilijke gesprekken niet uit de weg gaan, zelfstandiger in MT –TL overleg
 - Kiezen voor de organisatie, niet slechts voor de persoon; snel zelf verantwoordelijkheid nemen; teamverandering; snel een nieuw team op de rails
 - Altijd de rust bewaard, zelf blijven nadenken en belangen afwegen
 - Weet ik nog niet precies, zal blijken nu met deze bagage gewerkt kan worden
 - Versneld inzicht in wat er van een beginnend teamleider verwacht wordt/werd en daarover ideeën, standpunten formuleren
 - Zicht gekregen op de organisatie
- b) Wat vind je dat je teamleider nog verder kan/mag ontwikkelen?

- Is al een echte manager, maar mag nog meer leren luisteren naar de docenten en meebewegen met de HBO cultuur
- Meer uitdagen; medewerkers prikkelen tot groei en ontplooiing; visie op team opschrijven en bediscussiëren
- POP A4 tje opstellen
- Reflectie op meer emotioneel gebied
- Trek aan de bel bij directeur als er wat is: geef tijdig een signaal. Teveel taken: voorrang geven aan teamleidersrol
- Meer kijken naar het veld van afnemers; de opleiding en jezelf meer op de kaart zetten; meer vanuit het operationele roosterwerk naar team- en beleidsontwikkeling
- Verder inzicht in eigen aandeel in situaties; kwetsbaarder opstellen
- Assertiviteit
- Besluitvorming

2 Reflectie op de organisatie

- a) Wat is het beste dat je als leidinggevende hebt gedaan op weg naar een lerende organisatie-learning community?
 - Middelen reserveren voor scholing, promovendi en lectoraat; drie accreditaties is echt teamwerk
 - Transparantie, openheid pogen te stimuleren: ruimte geven aan medewerkers
 - Vertrouwen geven, speelruimte bieden om fouten te (mogen) maken
 - Verantwoordelijkheid geven aan teams; opleiding, intervisiebijeenkomsten, studiedagen, gesprekscyclus
 - Gesprekscyclus ingevoerd; teamleiders hebben verantwoordelijkheid voor het primaire proces; studiedagen MT-TL; teamleiders kans geven dit professionaliseringstraject te volgen en aan intervisie te doen
 - MT saneren; MT ontwikkeling aangepakt: samenwerkend leren bij het uitzetten van de koers
 - Voorwaarden scheppen voor ontwikkeling van mensen (docenten en staf)
- b) Als lerende organisatie moet mijn hogeschool..... nog verder ontwikkelen
 - Uitstralen van alle excellente zaken die we al hebben
 - Ook de minder presenterende collega's op het juiste traject krijgen, ook daar meer openheid; dus competentiebeleid
 - Voor iedere medewerker eigen beelden (opvattingen, overtuigingen e.d) beter (helder, duidelijk, beknopt) expliciteren naar anderen
 - Professionaliteit
 - Professionaliteit: verantwoordelijkheid nemen als onderdeel van de organisatie
 - en professioneel communiceren
 - Structureel denken in termen van competenties en hier naar handelen; mensen kritisch naar zichzelf laten kijken, ook vakinhoudelijke expertise en kennis van het werkveld verder ontwikkelen
 - Kennisdeling op alle niveaus; elkaar aanspreken
 - De feedbackfunctie

3 Reflectie op de interventies, projectaanpak

- a) Wat maakt het verschil? Wat was het meest werkzame bestanddeel van het traject?
 - Concentratie op het teamleiderschap, bewustwording van de functie en bijbehorende competenties
 - Directeur is het eens met de teamleiders
 - Overleg met mede teamleiders, netwerk en uitwisseling van ervaringen, impulsen krijgen
 - Leren aan elkaar, intervisie
 - Intervisie
- b) Wat kan, moet anders als het gaat om het daadwerkelijk concretiseren van je POP en vormgeven van je Portfolio? (geef aan wat jij als leidinggevende, je teamleider, de traject-begeleiders hierin kunnen betekenen).
 - Onderdeel van meerjarige contracteringsgesprekken maken; continueren
 - Tijdens het traject een moment dat ik als leidinggevende daarbij betrokken wordt bijv.

- halverwege, officiële bespreking
 - Gewoon doen, A4 tje mag ook: essentie is belangrijk; een teamleider is iemand die geen stok achter de deur nodig heeft om zijn/haar eigen kracht te definiëren en te ontwikkelen
 - Digitaal portfolio; netwerken op verschillende locaties
 - Directeur is het eens met de teamleiders
 - Competentieprofiel van totale MT betrekken bij samenwerkend innoveren
 - Meer tussentijdse feedback, nu slechts 1 gesprek naar 3 bijeenkomsten, praktisch is dat mogelijk in te plannen als totale tijdspad van tevoren bekend is
 - Fase van zelfinzicht en zelfanalyse, rol doorbreken
- c) Hoe kan de dialoog tussen jou als leidinggevende met je teamleider verder geoptimaliseerd worden? Wat kun je zelf doen? Wat verwacht je van je teamleider?
- Ontwikkelcompetenties leren en communiceren in elk bilateraal overleg meenemen, consequent aandacht geven
 - Tijd voor nemen, bewerkstellingen dat persoonlijke beelden geëxpliciteerd worden
 - Gespreksmoment in opzet professionaliseringstraject opnemen
 - Data traject vooraf inplannen; gesprek met leidinggevende meenemen in de structuur van het traject
 - Elkaar weten te vinden; POP duidelijk centraal stellen
 - Van tevoren duidelijke afspraken maken wat ik verwacht aan terugkoppeling
 - Minder geschikt voor net begonnen teamleiders
 - Door tijd te nemen, tijd om onderling overleg te plannen, POP te volgen

De vraag 3a hebben een aantal directeuren niet beantwoord. Mogelijk vanwege te weinig zicht op wat er gebeurd is, ondanks dat ze steeds op de hoogte werden gehouden van het programma en van de reflecties door middel van de nieuwsbrieven. Misschien is dit wel het gevolg van de helaas toch ontbrekende informatie uitwisseling en dialoog tussen de leidinggevende en de deelnemende teamleiders, waar door teamleiders aan gerefereerd wordt en ze in hun aanbevelingen opnemen.

Aanbevelingen

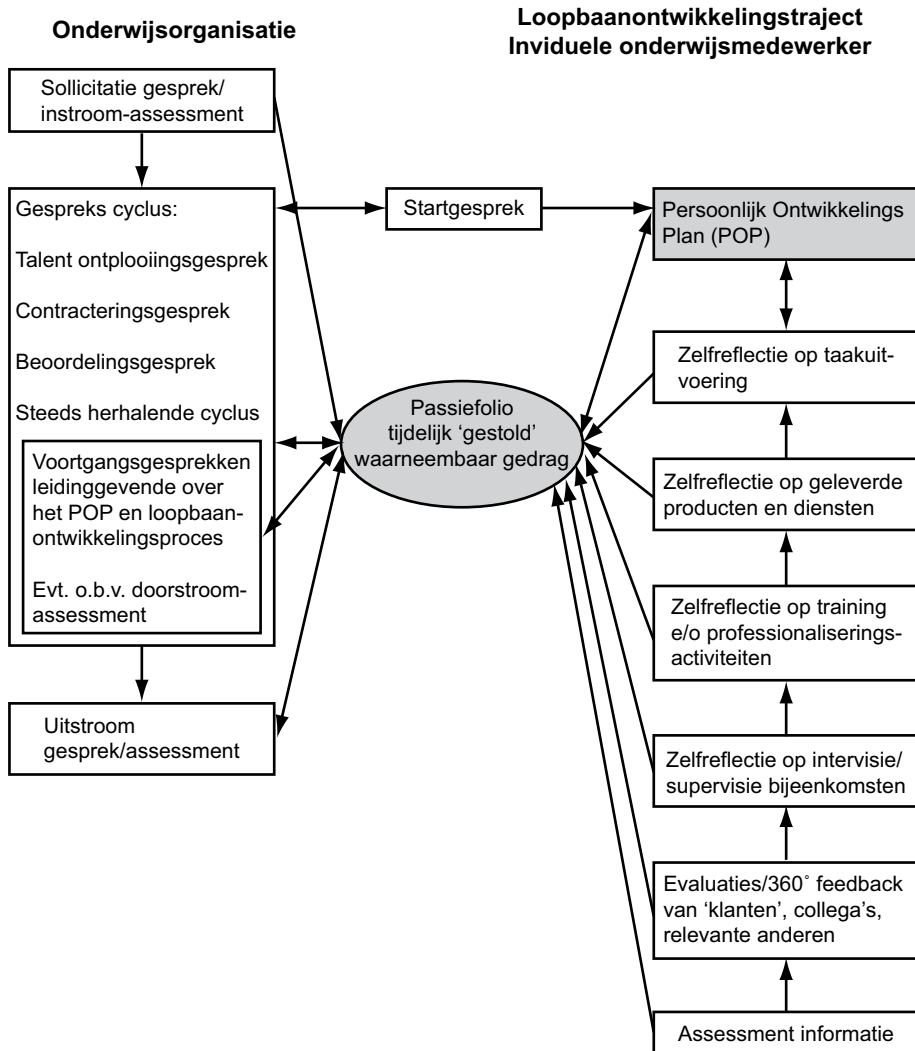
1. Positionering van dit traject binnen de HBO onderwijsinstelling als totaliteit ↔ en het TOP management development programma moet duidelijker: liggen de trajecten in elkaars verlengde of gaat het bij dit traject echt om (verdere) professionalisering en competentie ontwikkeling van de teamleider en bij TOP om een nadere oriëntatie op sleutelposities binnen de HBO instelling?
2. Visie op positionering teamleider (functie/rol). Er is sprake van grote diversiteit tussen de teamleidertaken en omschrijvingen hiervan, (beslissings)bevoegdheden, omvang teams, al/niet meerdere locaties, waardering/beloning (inschaling 10-12, toelage €200). Deelnemers geven aan het belangrijk te vinden dat men erkenning krijgt voor de cruciale spilfunctie binnen de hogeschool. In plaats van een bijzondere 'taak' of 'rol', geven ze aan het realistischer te vinden als er sprake zou zijn van een functie, die gezien de diversiteit, op verschillende (salaris)niveaus zou mogen worden gewaardeerd.*
3. Visie op rol teamleider t.a.v. onderzoek binnen het instituut en overstijgend onderzoek. Geluiden die ook binnen de kenniskringen en promovendi bijeenkomsten doorklinken ondersteunen de oproep van de teamleiders om meer duidelijkheid te scheppen ten aanzien van onderzoek. Wat wordt er binnen een hogeschool verwacht? Wat is er mogelijk? Wat is daarbij de taak van de teamleider?
4. Meer aandacht voor gebruik POP en Port(passie)folio en de gesprekken met direct leidinggevende hierover. Wanneer de intake heel duidelijk als nulmeting ingericht wordt (leidinggevende dient voorafgaand aan de intake betrokken te zijn bij het in beeld brengen van de aanwezige talenten en ontwikkelingsniveau van de competenties van de deelnemer) is het mogelijk om halverwege en aan het eind van het traject een tweede, derde meting te doen, waardoor verandering, groei nog beter inzichtelijk kan worden gemaakt.
5. De inhoudelijke thema's van het basistraject zijn nu op basis van relevantie met name door de Raad van Bestuur vastgesteld. Wil dit traject echt vraaggericht zijn, dan zouden de deelnemers en hun directeuren ook op input bevraagd kunnen/moeten worden. Door de deelnemers is de wens uitgesproken ook aandacht te besteden aan: financieel management

- en coachingsvaardigheden
6. Het thema tijdsdruk als rode draad vanaf de start meenemen in de competentie ontwikkel-bijeenkomsten.
 7. Organiseer vervolg themadagen.
 8. Houdt het netwerk in stand.
 9. Raad van Bestuur sponsor ook dit traject direct, evenals het TOP traject.
 10. Richt een portal in waar alle informatie met betrekking tot het traject beschikbaar is.

*De deelnemers geven aan dat teamleider geen rol, maar functie (schaal 13) moet zijn omdat ze:

- Beleidsvormend bezig
- Lid management team
- Leiding geven aan eenheid
- Kwaliteit bewaken
- Uitvoering geven aan ontwikkelingsgericht personeelsbeleid
- Verantwoordelijkheid hebben over operationele planning
- Resultaat verantwoordelijk zijn

Drs. Doreen Admiraal
Drs. Ineke Kempers
Drs. Ric Vos
Maart 2008

Bijlage 12.1. Integrale Loopbaanontwikkeling in beeld


POP: wat wil je bereiken en wanneer ben je hierover tevreden? Een vraag voor de medewerker en zijn direct leidinggevende. Tijdens het traject op zoek gaan naar concreet meetbare, controleerbare aspecten.

16

16. Curriculum Vitae

Doreen Admiraal-Hilgeman werd op 23 maart 1955 geboren in Djakarta Indonesië. Na haar lagere schoolperiode in het Land van Maas en Waal heeft ze in Hilversum aan het Comenius College haar gymnasium β diploma behaald. Ze studeerde in 1980 cum laude af aan de Rijks Universiteit van Utrecht als Psycholoog met een dubbele hoofdrichting: Persoonlijkheidsleer en Klinische Psychologie, nevenrichting 'Opzet van onderzoek' en bijvak 'Psychopathologie'.

Zij is negen jaar werkzaam geweest in het particuliere Beroepskeuzewerk (Chr. Bureau Utrecht, resp. Arnhem en R.K. Bureau, resp. van de Vlist in Arnhem). Hier was zij verantwoordelijk voor de (test)diagnostiek en de advisering en begeleiding van cliënten met complexe loopbaanvragen. Ze ontwikkelde in overleg met gemeente en bedrijfsleven diverse maatwerk-trainingen en ondersteuningstrajecten, die ze ook uitvoerde en evalueerde, ten behoeve van jongeren met faalangst, leerproblemen en dyslexie, langdurig werkelozen, allochtonen en herintredende vrouwen.

Sinds september 1989 is ze werkzaam bij Fontys Hogescholen, eerst bij Personeel en Arbeid (PenA) als docent loopbaanbegeleiding en psychodiagnostiek. Later werkte ze tevens als consultant zakelijke dienstverlening rond thema's als loopbaanbegeleiding, employability & mobiliteitsbevordering, competentie management, HRD en organisatie-ontwikkelingsvraagstukken binnen onderwijsinstellingen. Van 1999-2005 is ze als teamleider bij Fontys PenA betrokken geweest bij onderwijsvernieuwingprojecten, zowel inhoudelijk als organisatorisch. Sinds 2003 is ze lid van de kenniskring 'Career Development'.

In 2005 is ze overgestapt naar Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO). Binnen deze Hogeschool is ze actief in diverse professio-

naliseringsprojecten. Als lid van de kenniskring 'Evaluerend Handelen' doet ze onderzoek naar stagebegeleiding binnen het Praktijkonderwijs en meta-onderzoek naar de begeleiding van onderzoek binnen de OSO Master SEN. Centrale thema's in haar werk zijn ook nu weer (het organiseren van) loopbaanontwikkeling/-begeleiding, talentontplooiing en de relatie met HRD in organisaties, competentieontwikkeling en professionalisering.

Sinds 2000 heeft ze een groot aantal ontwikkelingsprojecten en onderzoeken geleid, gericht op de ontwikkeling van assessmentprogramma's, competentie management en HRD (CBB's/Arbeidsvoorziening; Fontys, Speciaal Onderwijs, V.O.). Inmiddels heeft zij meerdere publicaties op deze thema's op haar naam staan.